



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Prática de Ensino Supervisionada
Desenvolvimento Cognitivo VS Educação Visual (9ºano)
Perspectivas Cavaleira e Isométrica Recriadas por Ilusões
Ópticas

Alda Figueira Amaro

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador Científico: Prof^a Doutora Fátima Maria Oliveira Caiado

Orientador Pedagógico: Dr. João Paulo Forjaz Trigueiros

Covilhã, Junho de 2012

“Não existe disposição de espírito tão infeliz, que não possa ser melhorada através do seu cultivo”

João Amós Comênio

Agradecimentos

Manifesto o meu apreço e estima por todos aqueles que contribuíram para a concretização deste relatório e que me auxiliaram nesta caminhada.

O principal agradecimento é para mim própria, não pelo aparente egocentrismo ou futilidade deste acto, mas porque penso que seja justo e merecido. Pela honestidade e sinceridade, expressa em distintos momentos. Por consideração aos meus ideais, aspirações, sonhos, atitudes, valores e respeito pela vida, “...sentir cada pequeno momento, como único...cada dia, como sendo o presente do futuro, que jamais existirá senão o presente do agora, deste instante fugaz e permanente...”¹.

Agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, que são sem dúvida, a minha família e amigos, que facilitaram escrever as palavras que compõem esta experiência académica. Exclusivo afecto aos meus pais, por toda a paciência, compreensão e apoio incondicional. A minha gratidão e amizade à Virgínia Teixeira, Zilá Miranda e Teresa C. Caldas que estiveram sempre presentes emocionalmente (apesar da distância). Às minhas colegas e amigas, com quem partilhei casa (3ºdt) Andreia, Daniela, Joana, Marta, Rita, Susana e especialmente à Rebeca, que me proporcionaram momentos académicos inesperados, jamais sentidos e outros estranhamente revividos. Por último e não menos importantes, com especial consideração, aos meus amigos do Monte do Bispo, aos colegas/amigos do mestrado em Artes Visuais e do mestrado em Educação Visual e Tecnológica.

Expresso a minha estima, pelo Dr. João Paulo Trigueiros, que me proporcionou uma gratificante experiência profissional e pessoal. As minhas mais sinceras considerações, pela capacidade de entendimento e compreensão nas mais diversas situações.

O meu bem-haja à, Profª Doutora Fátima Caiado, pela orientação, supervisão e apoio ao longo do ano. Manifestou sempre interesse, disponibilidade e entendimento às adversidades e obstáculos, que foram emergindo.

Por fim, agradeço à Escola Secundária Quinta das Palmeiras, ao director João Paulo Mineiro, ao grupo de Artes Visuais, ao Departamento de Expressões, aos núcleos de estágio de Artes Visuais e Educação Física, a todos os professores e funcionários que colaboraram para que o estágio fosse possível. Com especial carinho, à turma que leccionei e que guardarei sempre na memória, que o futuro lhes sorria!

Como último apontamento, peço desculpa a todos os meus amigos, pela ausência e indisponibilidade, principalmente em determinadas circunstâncias e momentos “especiais”.

¹ Citação da autora do relatório

Resumo

O presente relatório pretende descrever a experiência adquirida na **Prática de Ensino Supervisionada**, que teve lugar na Escola Secundária Quinta das Palmeiras no ano lectivo de 2011-2012. Focou a área curricular de **Educação Visual do 9º ano**, no âmbito do 2º ciclo de estudos em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade da Beira Interior. A Prática de Ensino Supervisionada teve orientação do Orientador Cooperante, Dr. João Paulo Trigueiros e Orientação Científica da Profª Doutora Fátima Caiado.

Do relatório consta a Investigação-Ação sobre uma das unidades didácticas leccionadas que tem como tema o: *“Desenvolvimento Cognitivo VS Educação Visual (9ºano): Perspectivas Cavaleira e Isométrica recriadas por Ilusões Ópticas”*. Esta Investigação-Ação pretende a compreensão das dimensões **psicológicas, comportamentais e artísticas** na faixa etária entre os 12 e 16 anos dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, e a pesquisa direcciona-se para a unidade didáctica a abordar com a turma de estágio e a compreensão do seu desenvolvimento cognitivo, assim como a relação com a área curricular e conteúdos programáticos. Finalmente, realiza-se a análise reflexiva dos resultados da aplicação do exercício com dois momentos de avaliação, onde se considera a evolução das aprendizagens em vários parâmetros.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada foram assistidas 21 aulas (32 blocos de 45 minutos) pelo Orientador Cooperante. A autora do presente relatório observou as aulas assistidas dos colegas de núcleo de estágio - 5 aulas (90 minutos) - e o núcleo de estágio observou a professora estagiária, em 2 aulas, entre o 1º período e 2º período.

As Unidades Didácticas desenvolvidas nas aulas assistidas foram: *“Representação do Espaço - Perspectivas Cavaleira e Isométrica”*, na aplicação de um exercício criativo; e o *“Papel da Imagem na Comunicação”*.

No decorrer do desenvolvimento da prática pedagógica verificou-se um forte envolvimento com a comunidade escolar, através da participação em diversas actividades, em particular na Semana das Artes e da Cor, dinamizada pelo Grupo de Artes Visuais.

O presente relatório dá a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo, assim como os conhecimentos adquiridos e as reflexões que se proporcionaram ao longo do processo.

Palavras-chave

Relatório, Artes Visuais, Prática de Ensino Supervisionada, Educação Visual, Unidade Didáctica

Abstract

This report aims to describe the experience in Supervised Teaching Training which took place in Escola Secundária Quinta das Palmeiras during the academic year 2011-2012. Focused on Visual Education curricular area in a 9th grade class, under the 2nd cycle studies in Visual Arts Education on 3rd Cycle Basic and Secondary Education, at Beira Interior University. The teaching training experience occurred under teacher João Paulo Trigueiros orientation and teacher Fátima Caiado scientific support.

The report states the Research-Action on one of the didactic units taught which has the theme: "Cognitive Development vs. Visual Education (9th grade): Knight and Isometric Perspective recreated by Optical Illusions." This action-research study aims to understand the psychological, behavioral and artistic dimension in an age group between 12 and 16 years old, 3rd cycle basic education, students. The research directs towards the didactic unit that will be approached with the teaching training class in order to understand their cognitive development, as well as the relationship with the syllabus and curriculum area.

Finally, is made a reflective analysis on the applied exercise results with two evaluation stages, where are considered various learning evolution parameters.

During the supervised teaching training practice there were attended 21 classes (32 blocks of 45 minutes) on the Supervisor Cooperating. This report author, observed the colleagues group training classes - 5 lessons (90 minutes) - and the group observed two of her classes, between the 1st and 2nd school term.

The Didactic Units developed in attended classes were: "Space Representation - Knight and Isometric Perspective", in a creative exercise implementation and the "Picture role in communication."

Throughout the teaching training practice there was a strong involvement with the school community by participating in various activities, mainly in the Arts and Color Week, developed by the Visual Arts Group.

The report shows the work throughout the school year, as well as the acquired knowledge and insights provided during the process.

Keywords

Report, Visual Arts, Visual Education, Action- Research, Supervised Teaching Practice, Didactic Unit

Índice

Introdução	1
Capítulo I.....	3
Enquadramento Teórico-Conceptual	3
I.1. Enquadramento Legal da Carreira Docente.....	3
I.1.1. Estatuto da Carreira Docente	3
I.1.2. Habilitação Profissional	4
I.1.2.1. Habilitação Profissional em Artes Visuais.....	6
I.1.3. Prática de Ensino Supervisionada	6
I.2. Concepções Educacionais	7
I.2.1. A Educação.....	7
I.2.2. A Reforma da Educação Actual.....	8
I.2.3. “Educación 2021: para una historia del futuro”, António Nóvoa.....	11
I.2.4. A Autonomia das Escolas	13
I.2.5. Necessidades Educativas Especiais	14
I.3. Organização do Ensino-Aprendizagem no Ensino Básico	16
I.3.1. Objectivos da Organização Curricular	17
I.3.1.1. Objectivos Gerais e Objectivos Específicos	17
I.3.2. Estrutura Curricular	18
I.3.2.1. Estrutura Curricular no 3º Ciclo	19
I.3.3. Avaliação.....	21
I.3.4. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais	23
I.3.4.1. Competências Gerais da Educação Básica	23
I.3.4.2. Competências Específicas da Educação Artística.....	24
I.3.4.3. Competências Específicas da Educação Visual.....	25
I.3.4.4. Meios de Expressão Plástica da Educação Artística	26
I.4. Organização do Ensino-Aprendizagem em Educação Visual.....	27
I.4.1. Objectivos Gerais.....	28
I.4.2. Plano Curricular.....	29
I.4.3. Orientação Metodológica.....	32
I.4.4. Avaliação.....	32
Capítulo II - Investigação-Acção	35
II.1. Delimitação do Problema em Estudo - “Desenvolvimento Cognitivo VS Educação Visual (9º Ano). Perspectivas Cavaleira e Isométrica Recriadas por Ilusões Ópticas”	36
II.1.1. Exposição do problema em Análise	36
II.1.2. Objectivos do Estudo.....	37
II.1.3. Cronograma das Etapas da Investigação-Acção.....	37
II.1.4. Enquadramento da Pesquisa	38

II.2. Enquadramento Teórico da Investigação-Acção	39
II.2.1. Teorias da Aprendizagem	39
II.2.2. O Desenvolvimento Cognitivo e Psicossocial da Criança	40
II.2.2.1. Os Estádios de Desenvolvimento Cognitivo - Jean Piaget	41
II.2.2.2. Os Estádios de Desenvolvimento Psicossocial - Erik Erikson	43
II.2.3. O Processo de Pensamento - Jerome Bruner	45
II.2.3.1. O Primeiro Princípio da Aprendizagem de Bruner: Motivação	46
II.2.3.2. O Segundo Princípio da Aprendizagem de Bruner: Estrutura	47
II.2.3.3. O Terceiro Princípio da Aprendizagem de Bruner: Sequência	48
II.2.3.4. O Quarto Princípio da Aprendizagem de Bruner: Reforço	48
II.2.4. Teorias da Motivação - Maslow, Bandura e Zimmerman	48
II.2.4.1. A Aprendizagem Humanista - Maslow	49
II.2.4.2. Aprendizagem Social - Bandura	51
II.2.4.3. Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem - Zimmerman	53
II.2.5. Concepções da Inteligência - Louis Thurstone e Howard Gardner	55
II.2.5.1. Teoria das Inteligências Múltiplas A Inteligência Lógico-Matemática	56
II.2.5.2. Teoria das Inteligências Múltiplas - A Inteligência Espacial	57
II.2.6. Os Estádios de Desenvolvimento na Arte - Viktor Lowenfeld	59
II.2.6.1. Estádios da Criatividade	59
II.2.6.2. Os Estádios de Desenvolvimento	60
II.2.7. Percepção visual da Imagem	64
II.2.7.1. Percepção Visual	64
II.2.7.2. Psicologia da Gestalt	65
II.2.7.3. Perfis Ilusórios na Percepção da Imagem	70
II.2.8. Aplicações da Perspectiva	77
II.2.8.1. Princípios da Perspectiva	77
II.2.8.2. Sistemas de Representação	82
II.2.8.3. Axonometrias	84
II.2.9. Objectivos da Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico	85
II.3. Caracterização da Turma de Estágio	86
II.3.1. Constituição da Turma e Média de Idades	86
II.3.2. Estrutura Familiar	87
II.3.2.1. Habilitações Literárias dos pais	87
II.3.2.2. Idade dos Pais	88
II.3.2.3. Situação Conjugal dos Pais dos Alunos e com quem vivem	88
II.3.3. Proveniência dos alunos e deslocação para a Escola	89
II.3.4. Alunos com Apoio da Acção Social Escolar	91
II.3.5. Alunos com Problemas de Saúde e NEES	91
II.3.6. Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido	92
II.3.6.1. Alunos com relatórios de níveis negativos	92

II.3.7. Disciplinas com mais Dificuldade e as mais Preferidas.....	92
II.3.8. Áreas Profissionais Desejadas pelos Alunos	93
II.4. Desenvolvimento da Investigação-Acção	94
II.4.1. Primeira Fase - Representação das Perspectivas Cavaleira e Isométrica em Malhas	94
II.4.2. Segunda Fase - Perspectiva Cavaleira ou Perspectiva Isométrica (Exercício Criativo).....	95
II.4.3. Reflexão da Unidade Didáctica	96
II.5. Interpretação dos Resultados e Conclusões.....	97
II.5.1. Avaliação das Aprendizagens na 1ª e 2ª Fase: Domínios das Aptidões e Capacidades e Domínio das Atitudes e Valores	98
II.5.1.1. Média das Avaliações na 1ª e 2ª Fase em Ambos os Domínios.....	98
II.5.1.2. Média das Avaliações na 1ª e 2ª Fase: Domínio das Aptidões e Capacidades.....	99
II.5.1.3. Média das Avaliações na 1ª e 2ª Fase: Domínio das Atitudes e Valores.....	99
II.5.2. Conclusões	100
Capítulo III	103
Estruturação e Intervenção Pedagógica	103
III.1. Organização da Actividade Lectiva.....	103
III.1.1. Calendário Escolar 2011/12 - ESQP	103
III.1.2. Aulas Previstas para a Turma de Estágio (9º C).....	104
III.1.3. Calendarização das Actividades de Estágio.....	104
III.1.4. Avaliação	107
III.1.5. Aulas Observadas pela Autora deste Relatório.....	107
III.1.5.1. Aulas do Orientador Cooperante.....	107
III.1.5.2. Aulas dos Colegas de Estágio	108
III.1.6. Aulas Assistidas pela Autora deste Relatório.....	108
III.2. Desenvolvimento da Actividade Lectiva	108
III.2.1. Aulas Assistidas, Leccionadas pela Autora deste Relatório.....	108
III.2.2. Aulas Assistidas à Turma de Estágio	110
III.2.2.1. Unidade Didáctica: “O Papel da Imagem na Comunicação”	110
III.2.3. Aulas Observadas, de Núcleo de Estágio, pela Autora deste Relatório.....	114
III.2.3.1. Aulas Observadas, pela Professora Estagiária ao Núcleo de Estágio.....	114
III.2.3.2. Aulas da Autora deste Relatório, Observadas pelo Núcleo de Estágio	119
III.2.4. Reuniões	121
III.2.4.1. Reuniões do Núcleo de Estágio.....	122
III.3. Actividades Extra Curriculares	123
III.3.1. Actividades do Grupo de Artes Visuais/Núcleo de Estágio.....	123
III.3.2. Exposições.....	124
III.3.2.1. Concurso “Presépios e Árvores de Natal 2011”	124
III.3.2.2. Unidade Didáctica: “Perspectivas Cavaleira e Isométrica”	125

III.3.2.3. Semana das Artes e da Cor “Artíris”: Unidades didáticas - “Claro-Escuro/Luz-Cor” e “O Papel da Imagem na Comunicação”	127
III.3.3. Apoio ao Grupo de Educação Física - “Semana Mudasti”	129
III.3.4. Semana das Artes e da Cor - “ <i>ARTÍRIS</i> ”	130
III.3.4.1. Exposição de Trabalhos Monocromáticos (Cores do Arco-Íris).....	131
III.3.4.2. Palestra “Arte Urbana e o Wool”	132
III.3.4.3. Workshop de Desenho ao Vivo - Figura Humana (Turma de Estágio).....	133
III.3.5. Ateliê de Expressões	136
III.3.6. Blogue do Núcleo de Estágio - “ <i>Olhar Palmeiras</i> ”	137
Conclusões	139
A. Reflexão do Primeiro Grande Momento da Análise dos Resultados da Actividade Lectiva (1º período)	139
B. Reflexão do Segundo Grande Momento da Análise dos Resultados da Actividade Lectiva (2º período)	141
Conclusão e Reflexão Final	143
Bibliografia Geral	145
Netgrafia Geral	146
Legislação Geral.....	147
Referências.....	149
Netgrafia	150
Legislação	151
Lista de Anexos	153
Lista de Apêndices.....	155

Lista de Figuras

Ilustração I - Assimilação (Piaget)	42
Ilustração II - Acomodação (Piaget)	43
Ilustração III - Equilibração (Piaget)	43
Ilustração IV - Ilustração I - Pirâmide de Maslow	50
Ilustração V - Ilusão: Cores Vs Palavras	65
Ilustração VI - A Cadeira, de Ângela Melo	66
Ilustração VII - "Devido ao princípio da proximidade, os círculos próximos entre si são vistos como se estivessem arranjados aos pares"	67
Ilustração VIII - "Por causa do princípio da similaridade, as séries de círculos vazios e cheios são vistas segundo uma organização de colunas e a outra figura de linhas"	67
Ilustração IX - "o agrupamento devido ao princípio da conectividade uniforme. Em (a), percebem-se como grupos aos pares de pontos conectados pelas linhas verticais ou diagonais, segundo um princípio que prevalece sobre a proximidade. Em (b), cada grupo perceptual contém um círculo vazio e um outro cheio, conectados por uma linha, invocando um princípio que prevalece tanto sobre o efeito da similaridade quanto da proximidade dos círculos vizinhos"	68
Ilustração X - "Devido ao princípio da boa continuidade, percebem-se duas curvas distintas que se cruzam: vêem-se então uma curva para cima (segmento A-B) e uma para baixo (segmento C-D). Ainda que seja possível perceber segmentos A-D e C-B, tais percepções são improváveis devido ao agrupamento baseado na boa continuidade"	68
Ilustração XI - " Os contornos das formas verticais são idênticos, porém em (a) vêem-se as colunas brancas e, em (b), vêem-se as pretas. Em ambos os casos, a organização perceptual segue o padrão simétrico. (Fonte: Zusne, 1970)"	69
Ilustração XII - No 1º conjunto de imagens, do lado esquerdo "devido à actuação do fechamento, percebem-se duas formas distintas - um eclipse e um rectângulo - produzindo uma intersecção, em vez de três áreas distintas e fechadas." As figuras do lado esquerdo em cima "há uma tendência para se perceberem rectângulos. O princípio do fechamento predomina". Na figura do lado esquerdo inferior, Apesar de somente estímulos fragmentários estarem presentes, existe uma tendência de se perceber uma figura completa"	69
Ilustração XIII - "Pelo menos três formas distintas podem ser percebidas neste desenho. Os princípios da boa continuidade e do fechamento tendem a favorecer a percepção de duas barras, uma se situando em frente da outra"	70
Ilustração XIV - Exemplos: "Contornos subjectivos produzem formas aparentes (isto é, círculos, triângulos e rectângulos) "	71
Ilustração XV - "Contornos diagonais imaginários conectados por círculos ilusórios aparecem nas intersecções que faltam entre as linhas de grade"	71

Ilustração XVI - "Um ovo "cintilante". Os contornos subjectivos e o contraste induzem o surgimento de uma forma oval e cintilante no centro da figura".....	71
Ilustração XVII - "Um cubo subjectivo de Necker, a partir do qual duas alternativas perceptuais são possíveis"	72
Ilustração XVIII - " O cubo de Necker. Após um breve período de inspecção, a profundidade do cubo é espontaneamente invertida"	72
Ilustração XIX - "Ocorre uma inversão da figura, de modo que se podem perceber seis ou sete cubos"	73
Ilustração XX - "A escada de Schroder. A figura sofre uma inversão de uma escada para uma cornija suspensa"	73
Ilustração XXI - "uma construção "impossível". A figura de três pontas é chamada de tridente ou "garfo do diabo"	74
Ilustração XXII - "Um triângulo impossível"	74
Ilustração XXIII - "Uma cena impossível desenhada por M. C. Escher (1971). De acordo com Escher, a figura incorpora o triângulo impossível "	74
Ilustração XXIV - "Evolução Cíclica" de M. C. Escher (1938)"	76
Ilustração XXV - "O casamento de Arnolfini" de Jan Van Eyck (1434).....	78
Ilustração XXVI - Demonstração de Perspectiva" de Albrecht Dürer (1525)	79
Ilustração XXVII - "A Flagelação de Cristo" de Piero della Francesca (1455)	80
Ilustração XXVIII - "A Última Ceia" de Leonardo da Vinci (1495-1498).....	81
Ilustração XXIX - "Retrato em Xilogravura" de Albrecht Dürer (1525)	81
Ilustração XXX - "Melancolia I" de Albrecht Dürer (1514)	82
Ilustração XXXI - " A Escola de Atenas" de Rafael (1509-1510) - Renascimento	83
Ilustração XXXII - A altura do observador em relação à linha do horizonte (X, Y, Z)	83
Ilustração XXXIII - Eixos do sistema de representação cilíndrica	84
Ilustração XXXIV - Perspectiva Cavaleira; Perspectiva Isométrica; Perspectiva Dimétrica	84
Ilustração XXXV - Constituição da Turma /Média de idades	87
Ilustração XXXVI - Habilitações Literárias dos pais (Mãe e Pai).....	87
Ilustração XXXVII - Idade das Mães dos alunos	88
Ilustração XXXVIII - Idade dos Pais dos alunos	88
Ilustração XXXIX - Situação Conjugal dos Pais dos Alunos	89
Ilustração XL - Com quem vivem os Alunos	89
Ilustração XLI - Proveniência dos alunos.....	90
Ilustração XLII - Transporte utilizado na deslocação para a escola.....	90
Ilustração XLIII - Tempo gasto na deslocação para a escola	90
Ilustração XLIV - Alunos com apoio da Acção Social Escolar	91
Ilustração XLV - Alunos com problemas de saúde e NEES	91
Ilustração XLVI - Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido	92
Ilustração XLVII - Alunos com relatórios de níveis negativos.....	92
Ilustração XLVIII - Disciplinas com maior dificuldade	93

Ilustração XLIX - Disciplinas preferidas	93
Ilustração L - Profissões desejadas pelos alunos	93
Ilustração LI - Exemplo de exercício de um aluno em malha métrica (lado esquerdo) e malha isométrica (lado direito).....	94
Ilustração LII - Resultados da avaliação nos dois domínios da 1ª e 2ª fase	98
Ilustração LIII - Média em ambos os domínios de avaliação, nas duas fases da actividade de trabalho	98
Ilustração LIV - Média/Comparação da 1ª e 2ª fase: Domínio das Aptidões e Capacidades	99
Ilustração LV - Média/Comparação da 1ª e 2ª fase: Domínio das Atitudes e Valores	99
Ilustração LVI - Cubo de Necker (esquerda). O exercício de um aluno (à direita)	100
Ilustração LVII - "A escada de Schroder. A figura sofre uma inversão de uma escada para uma cornija suspensa".....	101
Ilustração LVIII - Exercício de um aluno (escadas)	101
Ilustração LIX - Trabalhos Finais (9º ano). Unidade Didáctica: O Papel da Imagem na Comunicação. Concurso "Fumar porque não se deve fazer"	113
Ilustração LX - Registo fotográfico, aula observada ao núcleo de estágio - Francesco P.	115
Ilustração LXI - Registo fotográfico, aula observada ao núcleo de estágio - Ana Jesus	116
Ilustração LXII - Registo fotográfico, aula observada ao núcleo de estágio-Francesco P.	118
Ilustração LXIII - Registo fotográfico da aula observada ao núcleo de estágio - Rita Ribeiro .	119
Ilustração LXIV - Aula observada do núcleo de estágio - Ana Jesus.....	120
Ilustração LXV - Aula observada do núcleo de estágio - Francesco Pignatelli.....	121
Ilustração LXVI - Exposição concurso "Presépios e Árvores de Natal" (SerraShopping)	125
Ilustração LXVII - Blog da Biblioteca ESQP (becre-palmeiras.blogs.sapo.pt).....	125
Ilustração LXVIII - Exposição "Perspectivas Cavaleira e Isométrica" - Átrio do Bloco A.....	126
Ilustração LXIX - Exposição "Perspectivas Cavaleira e Isométrica" - Biblioteca.....	127
Ilustração LXX - Exposição da unidade didáctica "Claro-Escuro/Luz-Sombra"	127
Ilustração LXXI - Exposição "O Papel da Imagem na Comunicação" (SerraShopping).....	128
Ilustração LXXII - Cartazes de divulgação dos rastreios à tensão arterial e ao monóxido de carbono "Semana Mudasti" (Grupo de Educação Física).....	129
Ilustração LXXIII - Semana das Artes e da Cor - "Artíris". Cartazes de divulgação do programa das actividades na escola e no SerraShopping	130
Ilustração LXXIV - Exposição "Artíris" Grupo de Artes Visuais (SerraShopping).....	132
Ilustração LXXV - Palestra "Arte Urbana e Wool" dinamizada por: Márcia Pereira	133
Ilustração LXXVI - Desenho ao vivo - corpo humano (aulas de preparação)	134
Ilustração LXXVII - Workshop de desenho ao vivo - Figura Humana (SerraShopping)	135
Ilustração LXXVIII - Ateliê de Expressões - Concurso "Presépios e Árvores de Natal"	136
Ilustração LXXIX - Ateliê de Expressões - Concurso "Fumar porque não se deve fazer"	137
Ilustração LXXX - Blog do núcleo de estágio "Olhar Palmeiras".....	137

Lista de Tabelas

Tabela I - Organização Curricular (Ensino Básico): objectivos gerais e objectivos específicos	17
Tabela II - Planos Curriculares no 3º ciclo do Ensino Básico (adaptado)	20
Tabela III - Processo Ensino-Aprendizagem: Avaliação no Ensino Básico (adaptado)	22
Tabela IV - Dimensões das Competências Específicas em Artes Visuais - CNEB (adaptado)	25
Tabela V - Domínios das Competências Específicas em Artes Visuais - CNEB (adaptado).....	26
Tabela VI - Meios de Expressão Plástica da Educação Artística - CNEB (adaptado)	27
Tabela VII - Objectivos Gerais: Educação Visual no 3ºciclo do Ensino Básico (adaptado)	28
Tabela VIII - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Educação Visual no 3º Ciclo (adaptado)	30
Tabela IX - Objectivos da Investigação-Acção: Avaliação das Aprendizagens.....	37
Tabela X - Cronograma da Investigação-Acção ano lectivo 2011-2012	38
Tabela XI - Estádios de desenvolvimento Psicossocial de Erikson (MYERS, p. 109 (adap), cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, p. 183) (adaptada)	44
Tabela XII - Princípios da Aprendizagem de Jerome Bruner (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993, p. 239) (adaptado)	46
Tabela XIII - Aprendizagem de Jerome Bruner: Motivação (fases de exploração de alternativas), (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993, p. 240) (adaptado)	46
Tabela XIV - Aprendizagem de Jerome Bruner: Estrutura - modo de apresentação. (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993, p. 241) (adaptada)	47
Tabela XV - Fases e Áreas de Auto-Regulação (adap. de Pintrich, 2000, p. 454, cit. por: González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A., 2002, p. 59) (adaptada)	54
Tabela XVI - Concepções da Inteligência, Louis Thurstone e Howard Gardner. (cit. por: Monteiro & Santos, 1998, pp. 288-289) (adaptada).....	55
Tabela XVII - Estádios da Criatividade - Viktor Lowenfeld (Barret, 1982, p. 85) (adaptado) ..	59
Tabela XVIII - Estádios de Desenvolvimento em Arte - Viktor Lowenfeld (Barret, 1982, p.103)	60
Tabela XIX - Estádio de Realismo Nascente (Lowenfeld, 1969, p. 399, cit. por: Barret, 1982, p. 104) (adaptado)	61
Tabela XX - Estádio Pseudonaturalista (Lowenfeld, 1969, 400, cit. por:Barret, 1982, p.107). 62	
Tabela XXI - A Crise da Adolescência (Lowenfeld, 1969, p.401, cit. por: Barret, 1982, p.110)63	
Tabela XXII - Calendário Escolar da ESQP Ano Lectivo 2011/12	103
Tabela XXIII - Aulas previstas da Turma da estágio em todas as áreas curriculares	104
Tabela XXIV - Resumo das actividades da Prática de Ensino Supervisionada	105
Tabela XXV - Calendarização das actividades da Prática de Ensino Supervisionada	106
Tabela XXVI - Guia de orientações das aulas assistidas	109
Tabela XXVII - Aulas Observadas, pela Professora Estagiária ao Núcleo de Estágio.....	114
Tabela XXVIII - Aulas da Autora do Relatório, Observadas pelo Núcleo de Estágio	119

Lista de Acrónimos

CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
ESQP	Escola Secundária Quinta das Palmeiras
EV	Educação Visual
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEES	Necessidades Educativas Especiais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UD	Unidade Didáctica
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

O relatório apresenta o desenvolvimento da **Prática de Ensino Supervisionada** na área curricular de **Educação Visual** no **9º ano** do **3º ciclo do Ensino Básico**, no decorrer do presente ano lectivo (2011-2012) na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, Covilhã. A experiência proporcionou a aquisição de competências essenciais à formação pedagógica da professora estagiária, em diversas actividades lectivas e extra-curriculares que estimularam a relação com a comunidade educativa.

Os objectivos que se apresentam na formulação da dita experiência, compreendem a Investigação-Acção na abordagem da unidade programática: *“Perspectivas Cavaleira e Isométrica”* recriadas por *“Ilusões Ópticas”*. O estudo decorreu em duas fases de aplicação e avaliação. A circunscrição da Investigação-Acção na compreensão do encadeamento dos diversos factores de aprendizagem, com a unidade programática, enfatizou a abordagem das seguintes **teorias de aprendizagem**: o desenvolvimento **Cognitivo** de **Jean Piaget** (1976); o desenvolvimento **Psicossocial** de **Erik Erikson** (1976); o **Processo de Pensamento** de **Jerome Bruner** (1976); ao nível da motivação, a teoria **Humanista** de **Maslow** (1954), teoria da aprendizagem **Social** de **Bandura** (1971) e o processo de **Auto-Regulação** da aprendizagem segundo **Zimmerman** (1989); ao nível da inteligência refere-se a teoria das **Aptidões Mentais Primárias** de **Louis Thurstone** (1998) e a teoria das **Inteligências Múltiplas** de **Howard Gardner** (2001); e no que concerne ao desenvolvimento **artístico** refere-se a teoria de **Viktor Lowenfeld** (1969). A abordagem às teorias da aprendizagem pretende o entendimento do desenvolvimento cognitivo, social e artístico da criança nas diversas etapas de desenvolvimento citando-se alguns psicólogos e investigadores que abrangem o desenvolvimento de acordo com a faixa etária da turma de estágio e indo de encontro à problemática da unidade programática no seu envolvimento e objectivos. Através do encadeamento artístico refere-se a **percepção visual da imagem**, com referência às teorias da **Psicologia de Gestalt** criada no início do século XX, na Alemanha, pelos psicólogos Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940) que moderam **oito princípios**: *“Proximidade; Similaridade; Conectividade Uniforme; Boa Continuidade; Destino Comum; Simetria; Fechamento; lei da Pregnância (ou Prägnanz)”*. Esta teoria espelha **Ilusões Ópticas** na percepção da imagem e nesta linha de pensamento enquadram-se alguns exemplos de perfis ilusórios na sua percepção, figuras impossíveis e referência às obras de **Escher** (1988). Muitos dos exemplos de Ilusões Ópticas são representadas segundo as leis da aplicação da perspectiva, seguindo para uma breve contextualização das aplicações e princípios da perspectiva na representação do espaço, com referência às **perspectivas axonométricas** no contexto dos objectivos da área curricular de Educação Visual.

Para uma melhor cobertura do estudo e das diversas variantes e circunstâncias que abrangem a Investigação-Acção, faz-se uma breve caracterização da turma de estágio e por

último, apresenta-se o desenvolvimento da Investigação-Acção, a respectiva reflexão da actividade lectiva, a interpretação dos resultados e conclusões do estudo, com alguns exemplos finais dos trabalhos desenvolvidos. Esta breve introdução da investigação-acção da professora estagiária sobre a aplicação das “*Perspectivas Cavaleira e Isométrica*” recriadas por “*Ilusões Ópticas*”, pretendem a fomentação e estimulação do raciocínio, da motivação e criatividade do aluno, da sua auto-regulação, dando-lhe liberdade de expressão e exploração.

Antes desta abordagem, era necessário compreender como o docente se posiciona na sociedade e na respectiva área curricular, através de um enquadramento teórico das linhas orientadoras da **carreira docente**, da **educação** e suas **concepções** e perspectivas como, por exemplo, a de **Fernando Nóvoa** (2009). Em Educação Visual faz-se o enquadramento legal das linhas de orientação: o respectivo programa e as competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico a nível artístico, das Artes Visuais e Educação Visual.

A caracterização dos intervenientes da acção da Prática de Ensino Supervisionada e organização/escola e comunidade (e.g. caracterização dos colegas de núcleo de estágio, da escola cooperante, etc.) encontra-se em apêndice². De destacar, a caracterização da Escola Cooperante, **Escola Secundária Quinta das Palmeiras**, detentora de **Contrato de Autonomia**³ para o desenvolvimento do **Projecto Educativo**⁴, do **Projecto Curricular de Escola**⁵ e do **Regulamento Interno**⁶ que caracterizam a escola e a sua integração na comunidade. Definem objectivos e regras de conduta com o fim de otimizar a acção educativa e instrutiva. Ainda de enfatizar com a maior importância que a escola estabelece **princípios orientadores da acção educativa** que primam pela inclusão de crianças com **Necessidades Educativas Especiais** em turmas regulares, desde a sua implementação (1987-1988) nas suas componentes humanas e físicas, de uma escola aberta à comunidade.

Por fim, realçam-se alguns apontamentos relevantes das actividades lectivas e extra-curriculares, respectivas reflexões e sugestões de melhoria.

Esta introdução e este relatório é apenas uma pequena apresentação dos contornos da Prática de Ensino Supervisionada e da actividade profissional da carreira docente, mas aguça a curiosidade a um estudo, futuro, mais aprofundado no entendimento da complexidade do fenómeno de aculturação do indivíduo designado por - **EDUCAÇÃO**.

O presente relatório está formatado de acordo com o regulamento da Universidade da Beira Interior (Despacho nº 49/R/2010). A sua redacção não segue as normas do novo acordo ortográfico. A bibliografia segue as normas da APA (Associação Americana de Psicologia). O registo fotográfico dos alunos da turma de estágio foi autorizado pelos respectivos encarregados de educação⁷.

² Apêndice I: Caracterização dos Intervenientes da PES e da Organização/Escola e Comunidade

³ Anexo I: Contrato de Autonomia (2007)

⁴ Anexo II: Projecto Educativo (2009-2013)

⁵ Anexo III: Projecto Curricular de Escola (2011/2012)

⁶ Anexo IV: Regulamento Interno (2008)

⁷ Apêndice II: Autorização de Registo Fotográfico

Capítulo I

Enquadramento Teórico-Conceptual

A PES (Prática de Ensino Supervisionada) em Artes Visuais, no 2º ciclo de estudos em Ensino das Artes Visuais, focando o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, compreende a articulação de conhecimentos e competências em Educação e no ensino de Artes Visuais, assim como da respectiva legislação orientadora. Desta forma, este capítulo engloba de forma inequívoca o encadeamento das diversas abordagens, essenciais para a actividade docente, e em particular os principais pontos de contacto com a PES e a respectiva área curricular, Educação Visual.

I.1. Enquadramento Legal da Carreira Docente

A carreira docente rege-se por princípios e normas legislativas, desde o seu progresso e evolução e através das avaliações de desempenho docente. A admissão à carreira docente é obtida através do grau de mestre num determinado domínio, com componentes de formação educacionais e profissionais que habilitam o indivíduo ao nível de competências e saberes para o exercício da função de docente.

I.1.1. Estatuto da Carreira Docente

Relativamente ao estatuto da carreira docente, a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), *artigo 39º* refere os seguintes **princípios gerais das carreiras de pessoal docente**:

“1 - Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3 - Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior”⁸

⁸ Assembleia da República. (30 de Agosto de 2005). *Lei nº 49/2005*. Diário da República - I série-A, Nº 166 (Lei de Bases do Sistema Educativo), p. 5134

As **últimas alterações** ao Estatuto Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário, foram instituídas pelo **Decreto-Lei nº75/2010**, de 23 de Junho, alterado pelo **Decreto-Lei n.º 41/2012**, de 21 de Fevereiro e o **Decreto Regulamentar n.º 26/2012**, de 21 de Fevereiro.

No preâmbulo do **Decreto-Lei nº75/2010**, de 23 de Junho refere-se que as alterações pretendem a **melhoria do ensino e a valorização da carreira docente** pela permanente **avaliação do seu desempenho** “...com o objectivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva (...) na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência”⁹ e introduz mudanças no sistema de avaliação com “...regras de progressão na Carreira (...) na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço docente”¹⁰

Segundo o **Decreto-Lei n.º 41/2012**, de 21 de Fevereiro, o **Estatuto da Carreira Docente** tem sido alvo de constantes alterações, o que constitui uma problemática na sua interpretação e pretende “...criar condições de facilidade de análise do Estatuto da Carreira Docente e fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação”¹¹

Em relação à **avaliação do desempenho da carreira docente**, o preâmbulo do **Decreto Regulamentar n.º 26/2012**, refere um “novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”¹². No **artigo 4º**, do mesmo Decreto Regulamentar, são mencionadas três dimensões da avaliação: “a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional”¹³.

I.1.2. Habilitação Profissional

A habilitação profissional para a docência exige a **formação** de educadores e professores segundo vários **princípios gerais**, referidos na LBSE, **artigo 33º**:

- “a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

⁹ Ministério da Educação. (23 de Junho de 2010). *Decreto-Lei n.º 75/2010*. Diário da República, 1ª série - nº120, p. 2229

¹⁰ *Decreto-Lei n.º 75/2010*, 23 de Junho, *op. cit.*, p. 2229

¹¹ Ministério da Educação e da Ciência. (21 de Fevereiro de 2012). *Decreto-Lei n.º 41/2012*. Diário da República, 1ª série – N.º 37 (Estatuto da carreira docente e avaliação do desempenho), p. 8134

¹² Ministério da Educação e Ciência. (21 de Fevereiro de 2012). *Decreto Regulamentar n.º 26/2012*. Diário da República, 1ª série - N.º 37 (Regime de avaliação do desempenho docente), p. 855

¹³ *Decreto Regulamentar n.º 26/2012*, de 21 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 856

- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
 - d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico prática;
 - e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
 - f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
 - g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
 - h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.
- 2—A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito”¹⁴

Segundo o **Decreto-Lei nº 43/2007**, de 22 de Fevereiro, o acesso ao ensino superior para a obtenção do **grau de mestre** e a respectiva **profissionalização** em ensino, realiza-se através de uma candidatura que prevê determinadas exigências, “...à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e (...) à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.”¹⁵

A **estruturação curricular** dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, refere no **nº 7 do artigo 16º** que “o número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se referem os números 5 a 17 do anexo situa-se entre 90 a 120”¹⁶. A referência aos números 5 a 17 do anexo, estão de acordo com a especialidade de ensino e o nº 15 corresponde à referência na especialidade do grau de mestre em **Ensino de Artes Visuais** no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O **nº 8** do mesmo artigo, distribui os créditos “...pelas componentes de formação, de acordo com as seguintes percentagens mínimas: a) Formação educacional geral - 25%; b) Didácticas específicas - 25%; c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada - 40%; d) Formação na área de docência - 5%”¹⁷

Os **domínios de habilitação** estão regulamentados pelo **Decreto-Lei nº 43/2007**, **Decreto-Lei nº 220/2009**, de 8 de Setembro e pelo **artigo 4º** da portaria 1189/2010 de 17 de Novembro. O **Decreto-Lei nº 220/2009**, de 8 de Setembro aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário e “...estabeleceu as condições de acesso ao exercício da actividade docente (...) no conjunto de domínios de habilitação do núcleo curricular fundamental de ambos os níveis de ensino”¹⁸

O **processo de acreditação** dos ciclos de estudo segundo o **Decreto-Lei nº 43/2007**, de 22 de Fevereiro, **artigo 23º** é efectuado pela “...agência de acreditação a que se refere o **artigo 53º** do **Decreto-Lei nº 74/2006**, de 24 de Março, articula-se com o Ministério da Educação”¹⁹.

¹⁴ Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, *op. cit.*, p. 5133

¹⁵ Ministério da Educação. (22 de Fevereiro de 2007). *Decreto-lei nº 43/2007*. Diário da República, 1ª série - Nº 38, p. 1320 e 1321

¹⁶ *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1324

¹⁷ *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1324

¹⁸ Ministério da Educação. (8 de Setembro de 2009). *Decreto-Lei nº 220/2009*. Diário da Republica, 1ª série - Nº 174, p. 6122

¹⁹ *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1326

A acreditação dos cursos é essencial para o exercício legal das funções de docente.

I.1.2.1. Habilitação Profissional em Artes Visuais

A habilitação profissional em Artes Visuais está regulamentada pelo **Decreto-Lei nº 43/2007** de 22 de Fevereiro, **domínio de habilitação** para a docência, **referência 15** “Professor de Artes Visuais...”²⁰, níveis e ciclos abrangidos “3º ciclo do ensino básico e ensino secundário”²¹, na especialidade do grau de mestre “Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”²² com o número de **créditos mínimos** de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre “120 créditos em Artes Visuais”²³.

I.1.3. Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada é obrigatória para a aquisição de **habilitação profissional** para a docência num determinado domínio (salvo algumas excepções previstas legalmente) e que obedecem às regras, previstas no **Decreto-Lei nº 43/2007**, de 22 de Fevereiro, **nº4, artigo 14º**, que “a) incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do nº1 do artigo 20 do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março”²⁴.

Sobre o relatório final de estágio de essência profissional, a **alínea b) do artigo 20º** do referido Decreto-Lei, diz que “...um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos fixados pelas respectivas normas regulamentares a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos”²⁵.

Sobre as **componentes de formação** no 2º ciclo de estudos, para o ensino em determinado domínio a PES, de acordo com o **Decreto-Lei nº 43/2007**, de 22 de Fevereiro, **nº4, artigo 14º**:

- “b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e

²⁰ Ministério da Educação. (22 de Fevereiro de 2007). *Decreto-lei nº 43/2007*. Diário da República, 1ª série - Nº 38, p.1328

²¹ *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1328

²² *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1328

²³ *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1328

²⁴ *Decreto-lei nº 43/2007*, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1323

²⁵ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (24 de Março de 2006). *Decreto-Lei nº 74/2006*. Diário da República - I Série-A, nº 60, p. 2248

ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
 d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”²⁶

A **avaliação** da PES rege-se por princípios orientadores e abrangidos pelo mesmo Decreto-Lei, *artigo 21º*:

“1 - A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.
 2 - Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:
 a) Do orientador cooperante;
 b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou o coordenador do conselho de docentes;
 3 - A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente”²⁷

A satisfação dos requisitos e exigências impostas pela legislação conferem o grau de mestre segundo as normas da nova reforma do Ensino Superior (Tratado de Bolonha) e o título profissional para a docência num determinado domínio.

I.2. Concepções Educacionais

Educar não é um acto exclusivo das escolas, mas da própria sociedade e da relação com os próprios progenitores ou cuidadores, na aquisição de conhecimentos e atitudes.

A educação deve respeitar os direitos da condição humana e do ser humano enquanto membro de uma determinada sociedade, cultura e religião, e promover a formação do aluno com amplos conhecimentos em diversas vertentes ao longo da vida, no seu desenvolvimento cognitivo e na aquisição de competências.

I.2.1. A Educação

O tema “*educação*” é muito polémico e o próprio sistema educativo tem sido alvo de várias reformas, tanto ao nível do Ensino Básico e Secundário como no Ensino Superior.

O termo “*educação*” refere-se ao “processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; processo de aquisição de

²⁶ Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1323

²⁷ Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 1326

conhecimentos e aptidões; instrução; adopção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados...”²⁸.

A LBSE refere no *ponto 2, artigo 1º* que “ o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade”²⁹.

Desde a Grécia Antiga até à actualidade, o conceito de “*educação*” no ensino tem vindo a ser reestruturada e globalizada, passando por diversas etapas ao longo da sua evolução. Actualmente denota-se uma uniformidade nos sistemas de ensino, que contam com “características estruturais semelhantes (...) o modelo transnacional de tipo moderno de educação - que se opõe a qualquer tipo pré-moderno de educação e de instrução - expandiu-se em todo o mundo e conduziu à estruturação de sistemas nacionais de educação escolar similares, unificados e sistematizados”³⁰

Os procedimentos de **globalização** da educação têm causado grande impacto nos processos de avaliação, nos currículos, nas formas de gestão, na relação pedagógica e nos processos de inclusão e exclusão de acordo com os interesses do mercado capitalista. A globalização do ensino, é cada vez mais, uma tendência dos novos tempos e das novas necessidades emergentes da própria economia. Surgiram ainda novos valores e novas abordagens pedagógicas, por exemplo a introdução das novas tecnologias, que vieram marcar o ensino fortemente e são um exemplo de como o ensino requer uma constante adaptação, considerando as necessidades da sociedade em evolução, e tornando assim necessárias reformas ao nível das competências e programas educativos.

I.2.2. A Reforma da Educação Actual

As propostas educativas actuais, contempladas no **Relatório da UNESCO de 1996**, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com coordenação de **Jacques Delors**, sustentam que a educação se deve instituir:

“...à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra a três precedentes”³¹

²⁸ Dicionários Editora (2001). *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora, p.300

²⁹ Assembleia da República. (10 de Outubro de 1986). *Lei nº46/86. Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República. I série (Número 237), p.3067

³⁰ Azevedo, J. (2007). *Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. In *Sistema educativo mundial*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, p.11

³¹ Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional da educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa, p. 77

Esta proposta apresenta inúmeras interligações entre as quatro formas de aprender, com o objectivo de conferir ao ser humano, desde a infância e ao longo da vida, uma **dinâmica** na aquisição de conhecimentos, **liberdade de pensamento e discernimento**. Defende que a escola deve apetrechar o aluno de conhecimentos e também de competências, com articulação dos conteúdos programáticos, através da proposta de desafios e projectos reais, para encadear e completar conhecimentos.

De acordo com estas orientações, **Portugal**, segundo o **Decreto-Lei nº6/2001** de 18 de Janeiro, solicita “...uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida...”³², e rege-se por **princípios orientadores** que se sustentam em algumas das recomendações do Relatório Delors referidos no *capítulo I, artigo 3º*:

- “a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; (...)
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática; (...)
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.”³³

Delors considera a educação de vital, nas mais diversas dimensões da vida do indivíduo, de forma a promover-se um futuro sustentável e promissor. Assim, o investimento na educação deve ser protegido, independentemente da situação económica do país, pois é uma condição essencial para o **desenvolvimento económico e social** a longo prazo. A actual crise económica e política em Portugal tem no entanto desvanecido os propósitos da Comissão, através de inúmeros cortes no apoio à educação e no suprimento das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto e Estudo Acompanhado). O Ministério da Educação consagra no **Decreto-Lei nº6/2001** de 18 de Janeiro, a “...reorganização do currículo do ensino básico (...) com três novas áreas curriculares não disciplinares...”³⁴ e no *capítulo II (Organização e gestão do currículo nacional)* no *ponto 3, artigo 5º* os **objectivos** das três áreas curriculares, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica:

“3 - ...consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

³² Ministério da Educação. (18 de Janeiro de 2001). *Decreto-Lei nº6/2001*. Diário da República - I série-A, p.258

³³ *Decreto-Lei nº6/2001*, de 18 de Janeiro, *op. cit.*, p.259 e 260

³⁴ *Decreto-Lei nº6/2001*, de 18 de Janeiro, *op. cit.*, p.258

- a) **Área de projecto**, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
- b) **Estudo acompanhado**, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- c) **Formação cívica**, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”³⁵

No entanto, surgiu a **reformulação** e ajuste dessas áreas curriculares não disciplinares pelo **Decreto-Lei nº18/2011** de 2 de Fevereiro, requerendo a “...eliminação da área de projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares. Por outro lado confere-se nova ênfase ao **Estudo Acompanhado**...”³⁶.

Os objectivos traçados para as áreas curriculares não disciplinares, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, são descritas no mesmo Decreto-Lei, *capítulo II (Organização e gestão do currículo nacional)*, no *ponto 4 do artigo 5º (organização)*, “ a) **Estudo acompanhado**, orientada para a criação de **métodos de estudo** e de trabalho que promovam a **autonomia** da aprendizagem e a **melhoria** dos resultados escolares; b) **Formação cívica**, orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade”³⁷

A incongruência dos objectivos do Ministério da Educação tem afectado a formação do aluno e o papel do professor. Ao invés de uma aprendizagem baseada em objectivos claros e pragmáticos, denota-se uma construção de valores pela “*fabricação burocrática*”, em diversos sentidos, o que penaliza a qualidade de ensino. Sendo o principal objectivo do ensino, educar o aluno nas mais diversas vertentes da vida e ao longo do seu percurso de vida, contudo, considerando a extensa carga horária dos alunos e as múltiplas exigências burocráticas, não resta muito tempo para um acompanhamento mais individualizado e especializado.

Outros dados poderiam ser apontados relativamente às vicissitudes do ensino actual (e.g. tais como o aumento do número de alunos por turma), mas os interesses económicos e políticos ditam as regras no processo educativo, sem consideração de que o país se constrói no presente a pensar no futuro, com uma formação adequada e adaptada ao aluno que para ser eficaz, é preciso investir na educação.

Pode-se então dizer que, por vezes as reformas educativas são frequentemente ditadas por factores externos aos objectivos da educação e da condição humana, sendo antes regidos por interesses (e.g. políticos, económicos) que não abrangem a noção fundamental de que a educação é a base de toda a evolução da humanidade. Considera-se que o respeito pelo ser humano e pela respectiva formação devem prevalecer para além da ambição e ambiguidade

³⁵ *Decreto-Lei nº6/2001*, 18 de Janeiro, *op. cit.*, p.260

³⁶ Ministério da Educação. (2 de Fevereiro de 2011). *Decreto-Lei nº 18/2011*. Diário da República, 1ª série, p. 659

³⁷ *Decreto-Lei nº 18/2011*, de 2 de Fevereiro, *op. cit.*, p. 664

das mentalidades, contudo, perante o actual quadro de incerteza socioeconómico propõem-se novas reformas e projectos educativos com metas ambiciosas.

I.2.3. “Educación 2021: para una história del futuro”³⁸, António Nóvoa

António Nóvoa³⁹ é reitor da Universidade de Lisboa desde 2009, professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e presidente da Associação Internacional de História da Educação - ISCHE (2000-2003). Publicou diversos artigos sobre a temática da educação, nomeadamente o artigo “*Educación 2021: para una história del futuro*”, na qual aborda três épocas da reforma educativa e o seu possível contributo para o futuro.

Nóvoa (2009) fundamenta o **paralelismo e transição** das reformas educativas, do passado com as actuais e propõe a sua articulação com novas propostas educativas para uma educação do futuro. O autor estabelece **três épocas históricas** relevantes para a **evolução e estruturação** da educação dos nossos dias: **1870, 1920 e 1970**.

A **primeira** época histórica que denota interesse para a reforma educativa, regista-se em **1870** “...como marco simbólico (...) un poco por todas partes, se assiste a la consolidación del modelo escolar...”⁴⁰. Foca o **direito ao ensino**, que é de todos e obrigatório, com a “universalización”⁴¹ do modelo educativo, que previa “...asegurar la afirmación de la identidad nacional y la preparación para la nueva sociedad industrial en espacios que preserven la salud de los niños y les permita progresar de forma sistemática en el aprendizaje escolar (...) al ganar la lucha secular contra el trabajo de niños y jóvenes, la escuela define nuevas formas de organización de la vida familiar y social”⁴²

A **segunda** época histórica remonta a **1920**, cinquenta anos mais tarde, e compõe-se de um período próspero em **novos conceitos pedagógicos** “...que recurren a los más variados conocimientos (...) en los âmbitos de los estúdios sobre la infancia y de la producción de una «ciência de la educación»”⁴³, baseado em **quatro princípios**: “...educación integral, autonomía de los educandos, métodos activos y diferenciación pedagógica”⁴⁴. Nesse ano foi publicado o livro-manifesto da Educação Nova “*Transformemos a escola*”, de Adolphe Ferrière, citado por

³⁸ Nóvoa, A. (2009). *Educación 2021: Para una historia del futuro*. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 181-199

³⁹ António Nóvoa é especializado em “História da Educação e Educação Comparada. Publicou mais de uma centena de trabalhos científicos na área da Educação - em particular sobre temáticas da profissão docente, da história da educação e da educação comparada, em diversos países, nomeadamente Alemanha, Bélgica, Brasil, Canadá, Colômbia, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Portugal, Reino Unido e Suíça.” Retirado do Website: *Grupo Porto Editora*. (2001). Obtido em 17 de Maio de 2012, de Wook: <http://www.wook.pt>

⁴⁰ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.183

⁴¹ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.183

⁴² Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.184

⁴³ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.186

⁴⁴ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.186

Nóvoa, e refere “...que pone al niño como elemento central con el fin de garantizar una educación a su medida”⁴⁵.

Cinquenta anos depois surge a **terceira** época histórica em **1970**, na qual o autor foca a incongruência das novas correntes educativas da “«desescolarización de la sociedad»”⁴⁶ de Ivan Illich, “la educación permanente”⁴⁷, e defende “...una educación libre de estructuras y basada en redes informales de aprendizaje”⁴⁸. No entanto nota que estas teorias foram abafadas pela educação “...de una sociedad que estableció una relación pedagógica com niños, jóvenes y adultos”⁴⁹.

Nóvoa propõe estabelecer **bases de interligação** entre as **três épocas históricas** em prol da educação num futuro próximo, propondo a fomentação de **três aspectos basilares**: a **primeira** proposta baseia-se na igualdade de direitos à educação, por uma “educación pública”⁵⁰; a **segunda** por uma “escuela centrada en el aprendizaje”⁵¹; e a **terceira** pelo “espacio público de educación: un nuevo contrato educativo”⁵²

Na primeira proposta, Nóvoa considera-se a ligação com as propostas educativas de 1870 e defende uma “dimensión pública de la educación que vaya asumiendo, no obstante, una diversidad cada vez mayor de formas organizativas, curriculares y pedagógicas que rompam com un sistema excesivamente burocratizado”⁵³. Na **segunda** proposta, que remete às propostas educativas de 1920, defende “...una escuela centrada en el aprendizaje que invierta la tendencia a sobrecargar la escuela (...) solo tiene sentido si se produce, simultaneamente, un refuerzo del espacio público de la educación...”⁵⁴. Na **terceira** proposta, correspondente às medidas educativas apontadas em 1970, na qual Nóvoa sustenta “...la idea de un nuevo contrato educativo celebrado com la sociedad - y no apenas com la escuela -, cimentado sobre el refuerzo del espacio público de la educación...”⁵⁵

As ideias apresentadas por Nóvoa, pretendem **provocar novas reformas educativas** e o **debate** do tema “*educação para o futuro*” na qual é indispensável “plantar a semente na época certa, nutri-la, para mais tarde se colherem frutos de qualidade”⁵⁶, *isto é*, construir o futuro pelos actos e medidas educacionais no presente.

Há uma grande necessidade dos sistemas educativos actuais de acompanharem as necessidades sociais e profissionais, ou seja, a ligação entre o meio social e o meio educativo, é de extrema relevância para um futuro promissor. Há que criar novas ideias, novas propostas, a pensar no futuro, mas principalmente nas necessidades do presente, que impulsionam o amanhã.

⁴⁵ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.186

⁴⁶ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.189

⁴⁷ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.189

⁴⁸ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.190

⁴⁹ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.190

⁵⁰ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.192

⁵¹ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.194

⁵² Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.196

⁵³ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.196

⁵⁴ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.189

⁵⁵ Nóvoa, A. (2009), *op. cit.*, p.191

⁵⁶ Citação da autora do relatório

I.2.4. A Autonomia das Escolas

A autonomia das escolas é um projecto educativo, de acordo com princípios adequados às características e recursos da escola, numa relação aberta e envolvente com o meio onde se insere.

O conceito de autonomia em **Portugal** iniciou-se no **pós-25 de Abril de 1974**.

O **Decreto-Lei nº 43/89**, de 3 de Fevereiro aprovou regras e atitudes para o regime de autonomia nas escolas:

“...através de competências próprias em vários domínios, como a gestão curricular, programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”⁵⁷

Pretendia que a escola enquadrasse a sua autonomia de forma flexível e propunha um “...quadro orientador (...) válido independentemente do modelo de organização e gestão que vier a ser definido para as escolas básicas e secundárias (...) no entanto, a distribuição e o exercício dos poderes atribuídos (...) serão efectivamente concretizados no contexto da definição das estruturas de direcção e gestão das escolas, bem como do seu regulamento interno”⁵⁸

Mas só em **1998**, com o **Decreto-Lei nº 115-A/98** de 4 de Maio são estabelecidas regras para a gestão e administração das escolas através de um processo faseado no seu desenvolvimento, pelo contrato de autonomia. Esta legislação foi revista, nomeadamente pelo **Decreto-lei nº 75/2008**, de 22 de Abril, que exigiu às escolas com contrato de autonomia ou que o pretendam, o cumprimento de determinados requisitos, contemplados no *nº1 e nº2, artigo 9º* referem “o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades, o orçamento, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação constituem instrumentos do exercício da autonomia”⁵⁹.

São definidos os **conceitos de autonomia e contrato de autonomia**, no *nº 1 do artigo 8º* e no *nº1 do artigo 57º*, respectivamente citados:

“**Autonomia** é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”⁶⁰

⁵⁷Ministério da Educação. (3 de Fevereiro de 1989). *Decreto-Lei nº 43/89. Diário da República I-Série, nº29*, p. 456

⁵⁸*Decreto-Lei nº 43/89*, de 3 de Fevereiro. *op.cit.*, p. 456

⁵⁹Ministério da Educação. (22 de Abril de 2008). *Decreto-Lei 75/2008. Diário da República, 1ª série nº 79*, p. 2344

⁶⁰*Decreto-Lei 75/2008*, de 22 de Abril, *op. cit.*, p. 2344

“Por **contrato de autonomia** entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.”⁶¹

A autonomia das escolas e a sua descentralização têm como objectivos uma nova organização da escola, pela democratização, pela igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação.

Ao nível de desenvolvimento de estratégias do currículo nacional, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, refere que se deve “adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (...) em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”⁶²

A escola enquanto centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração educativa central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

I.2.5. Necessidades Educativas Especiais

A **Educação Especial** teve maior relevo em **Portugal**, a partir do **pós-25 de Abril**, com a proclamação dos direitos e deveres de todos os cidadãos, que originou o surgimento de algumas instituições de apoio como a CERCIS (Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas) e a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental).

Segundo a LBSE (Organização do sistema Educativo), artigo 17º (Âmbito e objectivos da educação especial):

“ 1 - A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 - A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3- No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;

O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

A redução das limitações provocadas pela deficiência;

O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;

O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;

⁶¹Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril. *Op. cit.*, p. 2353

⁶²Ministério da Educação. (18 de Janeiro de 2001). *Decreto-Lei nº6/2001*. Diário da República - I Serie-A, p. 259

A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa”⁶³

A Educação Especial é organizada, no seguimento da mesma lei, no *artigo 18º* (*Organização da educação especial*):

“1 - A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

2 - A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.

3- São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

4 - A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

5 - Incumbe ao estado promover a apoiar a educação especial para deficientes.

6 - As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 - Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência”⁶⁴

Inicialmente a **Educação Especial** inseria alunos com NEES (Necessidades Educativas Especiais) em espaços escolares comuns mas numa sala de ensino especial. Mais tarde surgiu a noção de **Escola Inclusiva**, com a inclusão de crianças com NEES em turmas regulares, com o apoio de serviços especializados, sob a égide dos princípios de oportunidades educativas e sociais iguais.

Desde 1994, com a Declaração de Salamanca⁶⁵, consolidou-se a criação da Escola Inclusiva, na qual “toda a criança tem direito fundamental à educação, e que deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (...) possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Assim, as “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma **sociedade inclusiva** e alcançando educação para todos”⁶⁶.

Em Portugal, surge a organização e gestão do currículo nacional, em Educação Especial pelo Decreto-Lei nº6/2001, *artigo 10º*:

“1 - Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 - Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem,

⁶³ Assembleia da República. (10 de Outubro de 1986). *Lei nº46/86. Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República. I série (Número 237), pp. 3072-3073

⁶⁴ *Lei nº46/86*, de 10 de Outubro, *op. cit.*, p. 3073

⁶⁵ A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, é uma conferência sobre NEES: Acesso e Qualidade. Organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO. Realizou-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994.

⁶⁶ *Decreto-Lei nº6/2001*, de 18 de Janeiro, *op. cit.*, p.261

de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

3 - O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria”⁶⁷

A intervenção pedagógica em crianças com NEES é regulamentada pelo **Decreto-Lei nº 3/2008** de 7 de Janeiro e refere que a detecção de possíveis sinais de alerta deve ser feita a vários níveis: ao nível auditivo, ao nível da visão e ao nível cognitivo.

São constituídas medidas educativas especiais no *ponto 2 do artigo 16º*: “a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio”⁶⁸

O Professor ou o Auxiliar são os elementos que têm um maior contacto com as crianças pelo que têm um papel fundamental na detecção de possíveis sinais de alerta, e com a sua contribuição será possível uma detecção atempada de algumas deficiências que poderão exigir uma intervenção precoce para minimizar sequelas e limitações.

A Educação Especial⁶⁹ permite que a criança desenvolva as suas capacidades cognitivas e sociais, inserida num ambiente natural, como qualquer outra criança, mas com medidas adequadas a cada necessidade. Assim, denota-se que no contexto de sala de aula, as medidas aplicadas e a capacidade do professor, constituem factores determinantes para a inserção do aluno na vida activa.

I.3. Organização do Ensino-Aprendizagem no Ensino Básico

A organização do ensino-aprendizagem no Ensino Básico define objectivos gerais e específicos na sua organização curricular, assim como a respectiva estrutura curricular e os princípios orientadores da avaliação.

O CNEB (Currículo Nacional do Ensino Básico) descreve as competências gerais que se pretendem desenvolver ao longo das três etapas do ensino básico. No que respeita à educação artística estipula-se competências específicas em articulação com as competências gerais, assim como competências específicas em Artes Visuais no que concede às suas dimensões e domínios, enaltecendo-se ainda meios de expressão plástica.

⁶⁷ *Decreto-Lei nº6/2001*, de 18 de Janeiro, *op. cit.*, p.261

⁶⁸ Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Decreto-Lei nº 3/2008.*, p.158

⁶⁹ Para saber mais sobre NEES, em contexto educacional, consultar: Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto editora.

I.3.1. Objectivos da Organização Curricular

O Ministério da Educação refere que a LBSE “...define o conjunto de objectivos gerais...”⁷⁰ para o Ensino Básico, que os configura de forma precisa, sistematizada e discriminada, integrando um conjunto de **três objectivos gerais** que se subdividem em **objectivos específicos**. Os objectivos gerais são:

- Dimensão pessoal da formação;
- Dimensão das aquisições básicas e intelectuais;
- Dimensão para a cidadania

I.3.1.1. Objectivos Gerais e Objectivos Específicos

Os objectivos gerais para o ensino básico, são objectivos de desenvolvimento, que devem ser seguidos ao longo da escolaridade básica, de forma progressiva e de acordo com os estádios de desenvolvimento do aluno, ao longo das três etapas do ensino básico, abrangidos na concepção dos planos de estudo de cada área curricular.

Tabela I - Organização Curricular (Ensino Básico) - Objectivos Gerais e Específicos

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (ENSINO BÁSICO): OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	
1º Objectivo Geral - Dimensão Pessoal da Formação	
“Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesse, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” ⁷¹	
Objectivos Específicos	
“Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade. Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança. Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino aprendizagem, formais e não formais, que fomentem: a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados; a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões. Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência. Criar condições que permitam: apoiar compensatoriamente carências individualizadas; detectar e estimular aptidões específicas e precocidades. Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação” ⁷²	
2º Objectivo Geral - Dimensão das Aquisições Básicas e Intelectuais	
“Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes” ⁷³	
Objectivos Específicos	
“Promover: o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais; a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de	

⁷⁰ Ministério da Educação. (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico 3º ciclo* (Vol. I). Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, p. 13

⁷¹ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 14

⁷² Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 14

⁷³ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 15

<p>comunicação oral e escrita; o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas; o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.</p> <p>Assegurar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e proporcionar a iniciação ao estudo de uma segunda.</p> <p>Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.</p> <p>Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização.</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética.</p> <p>Possibilitar: o desenvolvimento de capacidades próprias para a execução de actos motores exigidos no quotidiano, nos tempos livres e no trabalho; a organização dos gestos segundo o estilo mais conveniente a cada personalidade.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas.</p> <p>Estimular a iniciação ao conhecimento tecnológico e de ambientes próprios do mundo do trabalho.</p> <p>Incentivar a aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita.</p> <p>Favorecer o reconhecimento do valor das conquistas técnicas e científicas do Homem.</p> <p>Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias”⁷⁴</p>
3º Objectivo Geral - Dimensão para a Cidadania
“Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” ⁷⁵
Objectivos Específicos
<p>“Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante</p> <p>Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam: a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico ou social; a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.</p> <p>Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias: ao conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva; a uma informação correcta e ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade.</p> <p>Estimular a prática de uma nova aprendizagem das inter-relações do indivíduo com o ambiente, geradora de uma responsabilização individual e colectiva na solução dos problemas ambientais existentes e na prevenção de outros.</p> <p>Criar as condições que permitam a assunção esclarecida e responsável dos papéis de consumidor e/ou de produtor.</p> <p>Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços sócio-culturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.</p> <p>Fomentar a existência de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais”⁷⁶</p>

I.3.2. Estrutura Curricular

O Ensino Básico integra três etapas que se devem entender como um todo integrado, isto é, um processo cumulativo de **domínio de conhecimentos e capacidades** e de **estruturação de atitudes**. As etapas que integram são:

- **1.ºCiclo** - corresponde à fase de iniciação;

⁷⁴ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 15 e 16

⁷⁵ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 14

⁷⁶ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 16

- **2.º Ciclo** - corresponde à fase de consolidação de aprendizagens básicas e de abertura à realidade social;
- **3.º Ciclo** - corresponde ao alargamento e sistematização de aquisições com vista à autonomia pessoal.

Os planos curriculares do ensino básico são estruturados pelo Ministério da Educação e aprovados:

“...pelo **Decreto-Lei n.º 286/89**, estabelecem uma hierarquização vertical das áreas de estudo ao longo dos **três ciclos** que, aliada às disposições do *artigo 8º da Lei de Bases*, favorece a **consolidação e o aprofundamento progressivos de conhecimentos, atitudes e valores**. Contemplam, por outro lado, **vários eixos de integração horizontal**: agrupamentos disciplinares; espaços e tempos curriculares autónomos, vocacionados para o desenvolvimento de projectos interdisciplinares; e componentes transversais que reforçam a unidade formativa do currículo”⁷⁷

1.3.2.1. Estrutura Curricular no 3º Ciclo

As especificidades dos ciclos e diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo caracterizam os alunos no respectivo nível etário e projectam-se em **distintas etapas de formação**, cujas funções para o **3.º ciclo** são:

“A aquisição sistemática e diferenciada de conhecimentos e aptidões nas áreas da cultura humanística, artística, física, científica e tecnológica e o desenvolvimento de atitudes e valores que facultem, por um lado, uma formação adequada ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos e, por outro, a realização autónoma e responsável da pessoa humana, na sua dimensão individual e social”⁷⁸

O Ministério da Educação refere que a **estrutura geral dos planos curriculares** para “o 3.º ciclo, abrangem um conjunto de disciplinas ou grupos de disciplinas, constituindo um plano curricular unificado com abertura a áreas vocacionais diversificadas, sendo-lhe aplicado um regime de docência mais especializado”⁷⁹. Até ao **presente ano lectivo (2011-2012)** fora regulamentado pelo **Decreto-Lei nº 94/2011**, de 3 de Agosto, sendo a área curricular de **EV (Educação Visual) obrigatória** no **7º e 8º ano** (2 blocos de 45 minutos) e **opcional** no **9º ano** (3 blocos de 45 minutos). A **Revisão da Estrutura Curricular**⁸⁰ de 26 de Março de 2012 para o **próximo ano lectivo (2012-2013)** alterou a organização dos planos curriculares: **EV** passa a ser **obrigatória** nos três níveis de ensino do 3º ciclo, com uma carga horária de 2 blocos de 45 minutos.

⁷⁷ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 20

⁷⁸ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 19

⁷⁹ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 21

⁸⁰ Anexo V - *Revisão da Estrutura Curricular*, de 26 de Março de 2012. Obtido a 22 de Maio de 2012, website: <http://www.portugal.gov.pt>

Tabela II - Planos Curriculares no 3º ciclo do Ensino Básico⁸¹ (adaptado)

PLANOS CURRICULARES - 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO								
Componentes do currículo		Carga horária semanal (a)						
		7.º ANO		8.º ANO		9.º ANO		TOTAL DO CICLO
		X 45 min.	X 90 min.	X 45 min.	X 90 min.	X 45 min.	X 90 min.	X 45 min. X 90 min.
Língua Portuguesa.....		5	2,5	5	2,5	5	2,5	15 7,5
Língua Estrangeiras.....								
LE1.		6	3	5	2,5	5	2,5	16 8
LE2.								
Ciências Humanas e Sociais.....		4	2	5	2,5	5	2,5	14 7
História e Geografia								
Matemática.....		5	2,5	5	2,5	5	2,5	15 7,5
Ciências Físicas e Naturais.....		4	2	4	2	5	2,5	13 6,5
Ciências Naturais e Físico-Química								
Educação Artística:								
Educação Visual.....		(c) 2	(c) 1	(c) 2	(c) 1	(d) 3	d) 1,5	11 5,5
Outra disciplina (oferta de escola) (b).....								
Educação Tecnológica.....		(c) 2	(c) 1	(c) 2	(c) 1			
Educação Física.....		3	1,5	3	1,5	3	1,5	9 4,5
Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação		-	-	-	-	2	1	2 1
Formação pessoal e social	Educação Moral e Religiosa (e)	1	0,5	1	0,5	1	0,5	3 1,5
	Área curricular não disciplinar							
	Formação cívica	1	0,5	1	0,5	1	0,5	3 1,5
	Total.....	32 (33)	16 (16,5)	32 (33)	16 (16,5)	34 (35)	17 (17,5)	98 (101) 49 (50,5)
	A decidir pela escola (f).....	2	1	2	1	1	0,5	5 2,5
Máximo global.....		35	17,5	35	17,5	36	18	106 53
Actividades de enriquecimento (g)								

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 e de 90 minutos, de acordo com a opção da escola.

(b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.

(c) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm: (i) Educação Visual ao longo do ano lectivo; e (ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo de cada ano lectivo, uma outra disciplina da área da Educação Artística. No caso de a escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica terá uma carga horária igual à disciplina de Educação Visual.

(d) No 9.º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7.º e 8.º anos.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(f) Carga horária a distribuir pela disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática ou a ser utilizada para actividades de acompanhamento e estudo, de acordo com a opção da escola.

(g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

⁸¹ Ministério da Educação e Ciência. (3 de Agosto de 2011). *Decreto-Lei nº 94/2011*. Diário da República, 1ª série - Nº148 (Organização Curricular do Ensino Básico), p. 4150 (adaptado)

I.3.3. Avaliação

A LBSE determina **princípios orientadores** como modelo de avaliação a adoptar para o Ensino Básico e refere que se deve “**estimular o sucesso educativo** de todos os alunos, **favorecer a confiança própria** e **contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão** (...) garantir o **controlo da qualidade do ensino**”⁸²

O ensino deve adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno e para tal requer-se uma “avaliação individualizada”⁸³ através do:

- Estabelecimento de metas;
- Estabelecimento de critérios; e
- De carácter eminentemente selectivo, normativa e estandardizada.

A LBSE refere que no processo de ensino-aprendizagem, a **avaliação**:

“constitui o elemento integrador da prática educativa que permite a **recolha de informações** e a **formulação das decisões adaptadas** às necessidades e capacidades do aluno; é o **elemento regulador** da prática pedagógica, determinando as diversas componentes do processo do ensino-aprendizagem, nomeadamente a **selecção dos métodos e recursos**, as **adaptações curriculares**, as respostas às **necessidades educativas especiais**; permite ao professor **analisar criticamente a sua intervenção**, **introduzir mecanismos de correcção e esforço**, **definir estratégias alternativas**, **orientar a sua actuação** com os alunos, com os outros professores e ainda com os **encarregados de educação**; permite ao **aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem**, **consciencializar os seus progressos** e as suas **dificuldades**, não acumular deficiências e lacunas, **reflectir sobre os seus erros** para ensaiar outros caminhos”⁸⁴

As **estruturas** ou formas de dignificar a avaliação organizam-se da seguinte forma:

- Objecto
- Instrumentos e meios
- Integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem
- Classificação
- Intervenientes na avaliação

A tabela que se segue estrutura e unifica a organização da avaliação de forma discriminada e orienta o professor na sua conduta ao longo do processo de avaliação das aprendizagens.

⁸²Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 33

⁸³Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 33

⁸⁴Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 34

Tabela III - Processo Ensino-Aprendizagem - Avaliação (Ensino Básico)⁸⁵ (adaptado)

AVALIAÇÃO NO ENSINO BÁSICO	
Objecto	<p>“Os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem pertencem tanto ao domínio dos conhecimentos como aos domínios das atitudes e valores e das capacidades, logo a avaliação deve contemplar estes domínios no desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia. A avaliação privilegia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a capacidade de selecção, organização e memorização da informação e dos conhecimentos e da sua apresentação em formas diversificadas; ✓ a capacidade de aplicação de conhecimentos à resolução de problemas práticos; ✓ a capacidade de comunicação e de cooperação com os outros; ✓ a capacidade de decidir e agir com autonomia; ✓ a capacidade de empenhamento que garante a persistência na realização de uma tarefa”⁸⁶
Instrumentos e Meios	<p>“No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação tem de ter em conta a forma como se recolhem os dados que abrangem todos os domínios da aprendizagem (...) as técnicas e instrumentos (...) devem ser diversificados, de modo a obter a informação sob diferentes perspectivas, e adequadas ao tipo de informação procurada e ao nível de desenvolvimento dos alunos. A recolha de dados efectua-se através de observação sistemática, usando instrumentos de registo tais como: listas de verificação; grelhas de observação; grelhas de análise; questionários de opinião; testes; etc., (...) ou de ainda constituir meios de avaliação: trabalhos individuais e de grupo; entrevistas; discussões e debates; cadernos diários; etc.”⁸⁷</p> <p>A avaliação tem um papel orientador e regulador, sendo necessário que o professor comunique ao aluno os dados das avaliações e o seu percurso seguido na aprendizagem, sendo necessário ter em conta alguns aspectos essenciais:</p> <p>“saliente os aspectos que revelam um avanço relativo ao ponto de partida; indique os aspectos a aperfeiçoar; dê orientações práticas para a superação das dificuldades; transmita ao aluno a convicção de que os resultados da aprendizagem podem melhorar com o esforço, de que a cooperação com os colegas pode facilitar a aprendizagem e de que um progresso conseguido é reconhecido”⁸⁸</p>
Integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem	<p>“...o início do processo de ensino-aprendizagem (...) faz-se uma avaliação inicial de conhecimentos, aptidões e atitudes (...) adequar o processo às suas necessidades e possibilidades (...) para se poder seguir a sua em relação ao início de cada unidade, ano ou ciclo.”⁸⁹</p> <p>Para além da avaliação contínua e formativa, há a possibilidade de uma avaliação no final do processo ensino-aprendizagem, que visa julgar o grau de consecução obtido por cada aluno relativamente aos objectivos propostos para esse segmento, da qual se pode obter indicadores das condições em que o aluno irá frequentar o nível seguinte.</p>
Classificação	<p>“Ao classificar, é necessário analisar e ponderar os resultados, de modo a convertê-los num resultado síntese que possa ser quantificado. No cálculo da classificação deverão ser utilizados dados objectivos, previamente conhecidos pelos alunos e recolhidos a partir de aspectos que foram objecto do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>“Ainda numa perspectiva globalizante se integra a realização de provas finais ou exames no fim de um ciclo terminal e ou propedêutico, com a função de aferição do domínio dos saberes e das aptidões básicas ou do grau de consecução dos objectivos globais definidos para o respectivo nível de ensino.”⁹⁰</p>
Intervenientes na Avaliação	<p>“A intervenção do professor no processo de avaliação deve integrar uma orientação para o exercício contínuo da auto e da co-avaliação (...) a colaboração activa com o professor permite ao aluno ajuizar a sua própria actuação, reflectir sobre os seus erros e dificuldades, reconhecer os progressos realizados (...) a prática da auto-avaliação favorece a auto-estima e encaminha para a conquista da autonomia (...) o director de turma assume (...) a ligação entre os diferentes professores da turma (...) e entre os alunos e entre os professores e encarregados de educação (...) o conselho de turma” analisa “a informação que permite pesar a diversidade dos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, fundamenta a selecção de formas de compensação dos desníveis detectados, prepara as decisões relativas à orientação dos alunos e à sua progressão no sistema educativo (...) aos pais e encarregados de educação”, é-lhes fornecida “a informação recolhida no conselho de turma”⁹¹</p>

⁸⁵ Ministério da Educação. (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico 3º ciclo* (Vol. I). Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, pp. 33-39

⁸⁶ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 35

⁸⁷ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 36

⁸⁸ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 36

⁸⁹ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 37

⁹⁰ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 37 e 38

⁹¹ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 38 e 39

I.3.4. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

O CNEB sustenta **competências de valores e princípios** que o aluno deve adquirir progressivamente ao longo da **educação básica**, segundo os propósitos e referências estabelecidas na **LBSE**. As competências enunciadas no CNEB⁹² são as seguintes:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

I.3.4.1. Competências Gerais da Educação Básica

As competências a desenvolver pelo aluno articulam a **operacionalização transversal** de saberes com a sua **operacionalização específica**, desenvolvidas pelas acções e orientações do docente de acordo com cada competência.

Para além das competências que o aluno deve adquirir durante a educação básica, no final ele deverá estar habilitado com as seguintes **competências gerais**, referidas no CNEB⁹³:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

⁹² *Curriculo nacional do ensino básico. Competências essenciais, op. cit., p. 15*

⁹³ *Curriculo nacional do ensino básico. Competências essenciais, op. cit., p.15*

- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

1.3.4.2. Competências Específicas da Educação Artística

O CNEB refere que a educação artística é fundamental para o desenvolvimento “...da expressão pessoal, social e culturais (...) formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção (...) para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (...) que contribuem para a construção da identidade pessoal e social”⁹⁴.

Durante os três ciclos do Ensino Básico, o desenvolvimento da educação artística estrutura-se em quatro áreas⁹⁵: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Físico-Motora/Dança.

Estas quatro áreas artísticas requerem o **desenvolvimento de competências comuns**, a **literacia em artes** que “...pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas (...) o uso de sinais e símbolos particulares (...) para perceber e converter mensagens e significados (...) o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural...”⁹⁶

O CNEB refere que a **literacia em artes** implica o desenvolvimento de competências específicas ou literacia artística e em cada uma das áreas artísticas existem **quatro eixos estruturantes e inter-relacionados**:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

⁹⁴ Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, *op. cit.*, p. 149

⁹⁵ Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, *op. cit.*, p. 149

⁹⁶ Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, *op. cit.*, p. 149

1.3.4.3. Competências Específicas da Educação Visual

As competências específicas em EV são referidas pelo CNEB ao nível das **dimensões** e dos **domínios**.

No que toca às dimensões específicas estruturam-se em três eixos: **Fruição-contemplação; produção-criação; e reflexão-interpretação**. Estes três eixos articulam-se em dois domínios: a **comunicação visual**; e **elementos da forma**.

1.3.4.3.1. Dimensões das Competências Específicas

O CNEB contempla que, ao longo do Ensino Básico, o aluno adquira competências específicas em EV, que se articulam em torno de **três eixos** estruturantes: **fruição-contemplação; produção-criação; e reflexão-interpretação**.

Estes três apoios da organização do ensino-aprendizagem em Educação Visual são dimensões das competências específicas e pretendem o estabelecimento de objectivos a atingir pelo aluno e pelo professor nos diversos níveis de aprendizagem, como poderemos ver detalhadamente na tabela que se segue.

Tabela IV - Dimensões das Competências Específicas (EV - CNEB)⁹⁷ (adaptada)

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
Fruição-contemplação	
Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado; Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico; Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.	
Produção-criação	
Utilizar diferentes meios expressivos de representação; Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem; Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica; Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.	
Reflexão-interpretação	
Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais; Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais; Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.	

⁹⁷ Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, op. cit., p. 157 (adaptada)

1.3.4.3.2. Domínios das Competências Específicas

Na articulação dos três eixos referidos nas dimensões das competências específicas intervêm dois domínios: a **comunicação visual** e os **elementos da forma**.

A articulação das dimensões e domínios das competências específicas em Educação Visual pretendem que o aluno adquira estruturas viáveis à sua formação tendo como base de orientação os diversos objectivos que se apresentam na tabela que se segue.

Tabela V - Domínios das Competências Específicas (EV - CNEB)⁹⁸ (adaptado)

DOMÍNIOS DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
Comunicação Visual	
Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais. Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual. Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento. Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem. Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição. Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas. Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.	
Elementos da Forma	
Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção. Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas. Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria. Entender visualmente a perspectiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação. Conceber projectos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais. Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume. Compreender a estrutura das formas naturais e dos objectos artísticos, relacionando-os com os seus contextos. Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtractiva, contraste e harmonia e suas implicações funcionais. Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas Criar composições a partir de observações directas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.	

1.3.4.4. Meios de Expressão Plástica da Educação Artística

O CNEB propõe, nos três ciclos do Ensino Básico, **quatro áreas** dominantes na exploração da educação artística: **desenho**, **explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais** e as **tecnologias da imagem**. Estas quatro áreas organizam-se em diversos propósitos, como se pode verificar na tabela que se segue.

⁹⁸ Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, op. cit., p. 158 e 160. (adaptada)

Tabela VI - Meios de Expressão Plástica da Educação Artística no Ensino Básico (CNEB)⁹⁹ (adaptada)

MEIOS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO BÁSICO	
Desenho	<p>A realização de exercícios de desenho, explorando a capacidade expressiva e a adequada manipulação dos suportes e instrumentos, terá em conta a aplicação e a prática, de acordo com as seguintes vertentes:</p> <p>O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser.</p> <p>O desenho como uma metodologia para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias.</p> <p>O desenho como registo de observações.</p> <p>O desenho como instrumento para a construção rigorosa de formas.</p> <p>O desenho como sintetização de informação. A observação de organogramas, esquemas, gráficos, diagramas contribui para a estruturação espaço-temporal de ideias.</p>
Explorações Plásticas Bidimensionais	<p>Na realização plástica bidimensional o aluno deve experimentar diversas tecnologias: aguarela, guache, têmpera, acrílico, mosaico, cerâmica (azulejaria), vitral, gravura e colagem.</p> <p>O aluno deve proceder, mediante a orientação do professor, a análises formais e ao desenvolvimento plástico adequado tendo como referência as obras de artistas de reconhecido mérito.</p>
Explorações Plásticas Tridimensionais	<p>Na realização plástica tridimensional o aluno deve experimentar diversos processos da escultura: talhe directo, modelação e colagem.</p> <p>As práticas da escultura podem ser desenvolvidas a partir de materiais naturais e sintéticos ou recuperados.</p> <p>A experimentação das tecnologias deve estar articulada com meios e materiais disponíveis e específicos da região e com as suas indústrias, recorrendo a madeira, cerâmica, pedra, metais, vidro, plásticos, entre outros. O aluno deve proceder, mediante a orientação do professor, a análises formais e ao desenvolvimento plástico adequado, tendo como referência as obras de artistas de reconhecido mérito.</p>
Tecnologias da Imagem	<p>O aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos, ligados aos diversos processos tecnológicos - a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador, entre outros - por si só ou integrados e ser capaz de os utilizar de forma criativa e funcional.</p> <p>A iniciação na linguagem digital permitirá experimentar o desenho assistido por computador e tratamento de imagem na concretização gráfica. O aluno deve proceder, mediante orientação do professor, a análises formais e críticas e ao desenvolvimento de projectos, tendo como referência imagens, filmes ou produtos gráficos realizados através das diversas tecnologias.</p>

I.4. Organização do Ensino-Aprendizagem em Educação Visual

A disciplina de **Educação Visual** foi criada em **1972**, como resultado da pesquisa realizada na área da psicologia e os exemplos da *Bauhaus*, o que originou o conceito de “*Educação Visual*” e visou como principal objectivo, que os alunos se pudessem expressar livremente.

“A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da **expressão Plástica** e do **Desenho**, entendido este como uma **escrita visual** de uma **linguagem específica** das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a **Educação global do cidadão**”¹⁰⁰

A organização do ensino-aprendizagem em Educação Visual estabelece-se pela organização e estruturação de **objectivos**, pelo seu **plano curricular**, **orientação metodológica** e da respectiva **avaliação** das aprendizagens.

⁹⁹ Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, *op. cit.*, p. 162 e 163

¹⁰⁰ Citação do preâmbulo: *Ajustamento do programa de educação visual 3º ciclo* (2001)

I.4.1. Objectivos Gerais

A área curricular de EV pretende o cumprimento e desenvolvimento de determinados objectivos gerais na evolução do ensino-aprendizagem. Na tabela que se segue são referidas as **finalidades** e os seus **objectivos** da área curricular no 3º ciclo do ensino básico.

Tabela VII - Objectivos Gerais - Educação Visual no 3ºciclo do Ensino Básico (adaptada)¹⁰¹

OBJECTIVOS GERAIS	
FINALIDADES	OBJECTIVOS
Desenvolver a percepção	
Avaliar as qualidades formais (linha, Luz-Cor, textura, etc.) e expressivas dos objectos. Avaliar as interacções dos «elementos visuais» num determinado «campo visual» (movimento, ritmo) Compreender a «geometria das formas visuais»; Representar o «mundo real».	
Desenvolver a sensibilidade estética	
Ser sensível à influência das relações formais na qualidade visual do envolvimento. Ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual.	
Desenvolver a criatividade	
Materializar o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações ou organizar novas bases.	
Desenvolver a capacidade de expressão	
Analisar as reacções pessoais aos acontecimentos e às qualidades do mundo envolvente. Utilizar intencionalmente as interacções dos elementos visuais para o enriquecimento da expressão.	
Desenvolver a capacidade de utilizar meios de expressão visual	
Dominar técnicas expressivas. Adequar os meios à ideia que se pretende materializar.	
Desenvolver o sentido crítico	
Ter consciência dos critérios de apreciação que aplica (nas diferentes manifestações artísticas, na resolução de problemas, etc.) Compreender a influência dos factores estéticos, funcionais, físicos, económicos e sociais, na determinação das formas dos objectos e do envolvimento. Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos.	
Desenvolver a capacidade de comunicação	
Assumir uma posição consciente e crítica em relação aos meios de comunicação visual. Interpretar e executar objectos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação/representação (cartazes, gráficos, mapas, etc.). Compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação. Representar a terceira dimensão no plano, utilizando formas sistemáticas e formas expressivas Empregar adequadamente vocabulário específico.	
Desenvolver o sentido social	
Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum. Ter consciência do valor das manifestações artísticas de culturas diferentes (no espaço e no tempo). Cumprir normas democraticamente estabelecidas para: Trabalhar em grupo; Gerir materiais e equipamentos colectivos; Partilhar espaços de trabalho. Empenhar-se conscientemente nos problemas de grupo. Avaliar o funcionamento do grupo de trabalho, designadamente quanto à cooperação, rendimento e sentido de responsabilidade. Conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas e de artesãos). Tomar contacto com valores, atitudes, problemas, vocabulário específico, de profissionais de actividades artísticas.	
Desenvolver a capacidade de intervenção	
Compreender a importância da qualidade do envolvimento. Assumir uma posição consciente e crítica perante o envolvimento visual. Intervir no envolvimento visual no sentido da melhoria da qualidade de vida, designadamente nas suas relações com: A Defesa do ambiente; A defesa do Património Cultural (erudito e popular); A Defesa do Consumidor.	

¹⁰¹ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 229 e 230 (adaptada)

I.4.2. Plano Curricular

Na área curricular de EV no 3º ciclo do Ensino Básico o **plano curricular** organiza-se ao nível dos **conteúdos** programáticos da seguinte forma: **Comunicação; Espaço; Estrutura; Forma; e Luz-Cor**. Procurar-se a organização do ensino de acordo com o encadeamento de conhecimentos ao longo dos diversos níveis de ensino.

Na tabela que se apresenta poder-se-á verificar com mais detalhe a estruturação e organização de cada conteúdo programático em EV ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico.

Tabela VIII - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - Educação Visual 3º Ciclo¹⁰² (adaptada)

PLANO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM - EDUCAÇÃO VISUAL 3º CICLO				
CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	7º	8º	9º
COMUNICAÇÃO				
Elementos Visuais na comunicação				
Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, actividades, pessoas.		X	X	X
Códigos de comunicação visual				
Conceber e executar Bandas Desenhadas.		X	X	
Elaborar gráficos e esquemas			X	X
Executar projectos de equipamento, organização de espaços, etc.,...fazendo esboço cotado, vistas ortogonais, maquetas ou modelos tridimensionais.				X
Conceber e executar sinalizações (de serviços, de circulações, de perigos., etc.).		X	X	
Papel da imagem na Comunicação				
Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas.		X	X	X
Executar e reproduzir folhetos informativos.		X	X	
Executar cartazes.		X	X	
ESPAÇO				
Representação do Espaço				
Sobreposição /Dimensão /Cor /Claro-escuro /Gradação de nitidez				
Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.		X	X	X
Vistas: cubo envolvente, sistema europeu				
Representar objectos pelas suas vistas no sistema europeu: Desenhando as vistas necessárias para compreensão de um objecto (noções de contorno e de corte); Registando as suas medidas (escalas, cotas); utilizando linguagem gráfica convencional (linhas contínuas e interrompidas, de espessuras diferentes, etc.).			X	X
Perspectiva de observação (livre e rigorosa)				
Conhecer sistematizações geométricas da perspectiva de observação (linhas e pontos de fuga, direcções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.).			X	X
Axonometrias				
Conhecer vários sistemas de representação axonométrica				X
Representar um objecto simples em perspectiva cavaleira.				X
Converter a representação pelas vistas numa representação axonométrica e vice-versa.				X
Relação Homem-Espaço				
Registar as proporções e, em esquema, os movimentos.		X	X	X
Projectar objectos ou espaços tendo em conta a relação homem -espaço (ex: montar uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de uma peça de teatro...)			X	X
ESTRUTURA				
Estrutura/Forma/Função				
Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.		X	X	X

¹⁰² Ajustamento do programa de educação visual 3º ciclo. (2001), (adaptada)

Estruturas naturais e Criadas pelo homem				
Relacionar a forma e a função dos objectos com a sua estrutura.		X	X	X
Ritmo de crescimento				
Representar a geometria das formas naturais e o seu ritmo de crescimento.		X		
MÓDULO/PADRÃO				
Compreender os conceitos de módulo e de padrão		X		
Realizar estruturas modulares (padrões), de suporte e visuais.		X		
CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	7º	8º	9º
FORMA				
PERCEÇÃO VISUAL DA FORMA		Qualidades formais; Qualidades geométricas; Qualidades expressivas		
Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2º Ciclo).		X	X	X
FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS				
Físicos	Propriedades dos materiais			
Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais (comportamento em esforço, reacção aos agentes exteriores, etc).		X	X	
Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas		X	X	X
Económicos	Mão-de-obra; Materiais; Tempo; Conservação; Produção artesanal e produção industrial; Produção em série; Elementos e módulos			
Compreender a importância do factor económico considerando como condicionantes do design a mão-de-obra, os materiais, o tempo e a conservação.				X
Compreender a diferença entre produções artesanais e industriais.		X		
Compreender as vantagens económicas do fabrico em série de elementos e de módulos.			X	
Funcionais	Função principal e subfunções; antropometria e ergonomia			
Distinguir entre a função principal e as subfunções de um objecto (por exemplo: guarda-chuva, pega, etc.).			X	X
Relacionar a forma dos objectos com as medidas e os movimentos do homem.		X	X	X
Estéticos				
Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os factores considerados.		X	X	X
REPRESENTAÇÃO TÉCNICA DE OBJECTOS		Dupla projecção ortogonal		
Utilizar, na representação técnica de objectos, a dupla projecção ortogonal.			X	
LUZ-COR				
A COR - LUZ NO AMBIENTE				
Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.		X	X	X
Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente.		X	X	X
Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor - sensação e a influência da cor no comportamento			X	X
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS		Espectro luminoso; Absorção e reflexão selectivas ; Globo ocular		
Compreender a cor dos objectos como resultado da absorção e reflexão selectivas das ondas luminosas pela matéria.			X	
Cor/ luz = síntese aditiva; Cor/ pigmento = síntese subtractiva				
Compreender as diferenças entre a síntese aditiva da luz e a síntese subtractiva dos pigmentos.			X	
Cores primárias e secundárias da síntese aditiva; Cores primárias e secundárias da síntese subtractiva				
Conhecer as cores primárias e secundárias da síntese aditiva e as sínteses subtractiva.			X	
Cores complementares/ contrastes; Aplicações das sínteses aditivas e subtractiva				
Conhecer aplicações das sínteses aditivas e subtractiva			X	

I.4.3. Orientação Metodológica

O Programa Curricular¹⁰³ define duas vertentes do **processo criativo**:

- A **analítica e sequencial** - concretiza-se através do «processo de design», onde uma necessidade, percebida no mundo envolvente, é analisada, definida claramente em termos de problema a resolver, seguindo-se para a sua resolução as fases de: investigação, realização e testagem; numa sequência de fácil identificação.
-
- A **intuitiva e simultânea** - envolve a materialização de sentimentos ou emoções. Estes são provocados por acontecimentos no mundo «exterior» que vão interferir como o «eu», provocando a necessidade de «criar ordem no caos».

I.4.4. Avaliação

Os Parâmetros de Avaliação¹⁰⁴ em EV organizam-se em cinco pontos base: Técnicas; Conceitos; Processos; Percepção/Representação do Real; Valores e Atitudes.

- **Técnicas:** são avaliadas ao nível de *domínio e expressão* (transferência), dando-se maior importância à sua utilização expressiva. São ainda avaliados aspectos relacionados com a sua adequação em relação àquilo que o aluno quer expressar ou comunicar. Relativamente às técnicas de representação normalizada, acentua-se a exigência de rigor e clareza no 8.º e 9.º ano.
- **Conceitos:** a sua formação e alargamento são avaliados através dos efeitos observados nas *representações bi e tridimensionais* e na *apreciação verbal* de «objectos» e do envolvimento.
- **Processos:** o processo criativo é avaliado em duas vertentes: o *processo de design* e a *expressão não condicionada*.

Processo de design: consideração de diversas condicionantes (funcionais, ergonómicas, materiais, económicas, sociais, estéticas, técnicas, ambientais) na definição do problema; capacidade de alargar e aplicar os conhecimentos já adquiridos (conceitos, procedimentos,

¹⁰³ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 233

¹⁰⁴ Ministério da Educação. (1991), *op. cit.*, p. 235 e 236

técnicas); diversidade de alternativas; fundamentação na escolha de alternativas; eficácia na comunicação visual das ideias (representação bi e tridimensional); e fundamentação na apreciação verbal de produtos finais.

Expressão não condicionada: sensibilidade ao envolvimento; e relação entre a intenção do sujeito que exprime e o produto de expressão.

- **Percepção / representação do real:** avalia-se a sensibilidade às qualidades do envolvimento e dos objectos: qualidades formais (interacções linha/cor/textura/estrutura/etc.); e qualidades expressivas. É avaliada ainda a capacidade de representação do real, sobretudo a partir do 8.º e 9.º ano, tanto nos seus aspectos formais como nos expressivos. Avalia-se ainda a evolução da capacidade de representar, no plano bidimensional e tridimensional.
- **Valores e atitudes:** os valores relevantes para a Educação Visual exprimem-se através de atitudes como: superação de obstáculos à realização de um projecto; respeito pelas diferenças individuais; cuidado com a segurança e a higiene no trabalho; organização do plano de trabalho; contribuição para o trabalho de grupo; intervenção na melhoria do envolvimento; autonomia no trabalho individual; reflexão sobre sentimentos, situações e fenómenos; e fruição das qualidades estéticas dos objectos e do envolvimento.

Capítulo II - Investigação-Acção

Para contextualizar o que é realmente a Investigação-Acção em contexto educacional, apresenta-se de seguida um pequeno apontamento para elucidar o leitor. Para tal, recorreu-se à explicação de Richard Arends (1995), exposta na sua publicação “*Aprender a Ensinar*”¹⁰⁵

Arends, refere que o objectivo deste tipo de investigação é o de “...produzir informação e conhecimentos válidos que tenham aplicação imediata - neste caso concreto, para professores e respectivos alunos (...)”¹⁰⁶ e “consiste num processo de aquisição de informação e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio professor/investigador...”¹⁰⁷

O autor baseia a sua investigação em informação útil ao serviço do professor e do aluno na melhoria de estratégias de ensino.

A Investigação-Acção, segundo Arends, assenta num processo de desenvolvimento em:

“...três partes fundamentais:

- a) Decidir quais os problemas a estudar e explicar as questões concretas;
- b) Recolher informação válida; e
- c) Interpretar e utilizar esta informação com o objectivo de melhorar o ensino”¹⁰⁸

A Investigação-Acção que se apresenta, enquadra-se nos objectivos propostos e desenvolvidos na unidade programática “*Perspectivas Cavaleira e Isométrica*” em EV no 9º ano do 3º ciclo do Ensino Básico, durante a PES.

Desde o início da actividade lectiva na Escola Cooperante, ESQP (Escola Secundária Quinta das Palmeiras), a professora estagiária anunciou curiosidade pela compreensão do desenvolvimento cognitivo na faixa etária da turma de estágio (entre os 14 e 15 anos), estando numa fase de transição entre os aspectos comportamentais e cognitivos, a sua repercussão na área curricular e envolvimento artístico ao nível da percepção do espaço e sua representação. Dadas às características da turma estabeleceram-se princípios orientadores e de base a desenvolver durante a actividade lectiva e a aplicar nas aulas assistidas: a criatividade, o raciocínio, a percepção visual, a motivação e o processo de auto-regulação.

Para além desses princípios, as orientações e regras estabelecidas pela escola (e.g. critérios de avaliação, programa e estrutura curricular, projectos, actividades extra-curriculares, eventuais alterações) ditam de certa forma o desenvolvimento, adaptação e adequação das planificações das actividades, o envolvimento da professora estagiária, o relacionamento entre professor-aluno e vice-versa, etc., fulcrais e fundamentais na estruturação e organização do ensino-aprendizagem, assim como na dinâmica e flexibilidade das planificações.

¹⁰⁵ Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá, & A. B. Vasco, Trads.) Amadora: McGraw-Hill.

¹⁰⁶ Arends, R. I. (1995), *op. cit.*, p. 525

¹⁰⁷ Arends, R. I. (1995), *op. cit.*, p. 525

¹⁰⁸ Arends, R. I. (1995), *op. cit.*, p. 526 e 527

II.1. Delimitação do Problema em Estudo - “Desenvolvimento Cognitivo VS Educação Visual (9º Ano). Perspectivas Cavaleira e Isométrica Recriadas por Ilusões Ópticas”

A delimitação do problema em estudo cinge-se à **exposição do problema** que se pretende analisar e aprofundar, delimitam-se os seus **objectivos**, programa-se o seu **desenvolvimento** e **progresso**, por fim orienta-se e enquadra-se a **pesquisa** ao nível do enquadramento teórico.

II.1.1. Exposição do problema em Análise

O problema em análise abrange a evolução do processo ensino-aprendizagem da unidade programática “*Representação do Espaço: Axonometrias - Perspectivas Cavaleira e Isométrica*” na área curricular de EV no 3º ciclo do Ensino Básico, 9º ano da turma de estágio da autora deste relatório.

Através da aplicação das perspectivas de forma subjectiva, isto é, criação de uma estrutura criativa a partir de bases teóricas no recorte/construção ou composição de uma superfície tridimensional, tendo como base um prisma regular e a escolha de uma das perspectivas referidas, no desenvolvimento do trabalho final.

A unidade de trabalho desenvolve-se em **duas fases de avaliação**: a **primeira fase** de avaliação confere a aplicação de conhecimentos já adquiridos sobre a projecção das perspectivas pela construção de um cubo/paralelepípedo de desenho à vista, através de uma malha métrica e isométrica na qual têm de recortar o prisma e depois ampliá-lo e reduzi-lo; e na **segunda fase** de avaliação pretende-se a execução de estudos e de um trabalho final (exercício criativo) pelo recorte/construção ou composição, numa das perspectivas em estudo, numa superfície tridimensional. Quando se refere o termo “*subjectividade ou subjectivo*” pretende-se dizer que a inspiração para o desenvolvimento da actividade envolve exemplos de “*Ilusões Ópticas*”.

A aplicação do estudo envolve vários factores a ter em consideração: características individuais da turma; desenvolvimento cognitivo, psicossocial e artístico; relação da turma com o meio; e conhecimentos já adquiridos.

II.1.2. Objectivos do Estudo

Os objectivos deste estudo são o desenvolvimento e evolução de determinados parâmetros de avaliação que a área curricular estipula em **dois domínios**: domínio das **Aptidões e Capacidades** e domínio das **Atitudes e Valores**.

De acordo com a planificação da actividade fomentaram-se, nos **objectivos** e **competências** a adquirir pelo aluno: o desenvolvimento da percepção e entendimento de conteúdos; desenvolvimento da capacidade cognitiva, do raciocínio e da criatividade; motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem; promoção da sensibilidade estética, capacidade reflexiva, pesquisa e curiosidade.

Com a aplicação da unidade didáctica pretende-se para além dos objectivos e competências referidas a promoção de processos de **auto-regulação** nos alunos que lhes permitam **apreciar** e **melhorar** os seus desempenhos, isto é, a regulação do processo de ensino, avaliação e certificação dos resultados pela aplicação dos conteúdos apreendidos na resolução de um problema, com base ou inspiração em obras de arte de “*Ilusões Ópticas*”.

Desta forma, os objectivos concretos em estudo, baseiam-se nas **duas fases de avaliação das aprendizagens** e nos **dois domínios** de avaliação, que promovem a comparação em dois momentos dos mesmos parâmetros de avaliação. Desta forma apresentam-se na tabela, que se segue, os parâmetros a ter em conta, sendo que no domínio das Aptidões e Capacidades (60%) se avaliam pelo resultado dos trabalhos dos alunos e no domínio das Atitudes e Valores (40%) pela observação directa, em sala de aula.

Tabela IX - Objectivos da Investigação-Acção: Avaliação das Aprendizagens

OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	
DOMÍNIO DAS APTIDÕES E CAPACIDADES (60%)	DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES (40%)
Registo de Trabalhos/Exercícios Aplicação e alargamento de conhecimentos (30%) Criatividade / originalidade (30%) Rigor/Clareza/Adequação (15%) Progresso/Evolução (25%)	Registo de Observação de Aula Assiduidade/pontualidade (25%) Motivação/Interesse (25%) Comportamento / Relacionamento Interpessoal (25%) Autonomia (25%)
Nota: Avaliação é cotada em cada domínio de 0% a 100%.	

II.1.3. Cronograma das Etapas da Investigação-Acção

De acordo com as linhas de trabalho sugeridas pelo Orientador Cooperante, do desenvolvimento e encadeamento das aprendizagens no processo de ensino - aprendizagem, e como forma de planificação a médio e longo prazo, apresenta-se um cronograma de desenvolvimento da Investigação-Acção.

Iniciou-se em Setembro, data de início da PES, com o desenvolvimento da pesquisa sobre a unidade didáctica. De Novembro a Janeiro seguiu-se com o desenvolvimento da

actividade em sala de aula, depois nos meses de Fevereiro e Março a avaliação, a análise e tratamento de dados, as conclusões e por fim o registo digital dos estudos e trabalhos finais.

Tabela X - Cronograma - Investigação-Acção (2011-2012)

CRONOGRAMA - INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO (2011-2012)												
ETAPAS	DATAS	Setembro	Outubro	Novembro		Dezembro	Janeiro		Fevereiro		Março	
		16-30	1-31	1-15	16-30	1-19	1-17	18-31	1-20	21-29	1-15	16-26
Pesquisa/Enquadramento												
Primeira fase (Avaliação)												
Segunda fase (Avaliação)												
Registo das Avaliações												
Análise dos Resultados												
Tratamento de Dados												
Conclusões												
Registo Digital (Estudos e Trabalhos Finais)												

II.1.4. Enquadramento da Pesquisa

De acordo com o cronograma apresentado no ponto anterior iniciou-se a Investigação-Ação com a preparação e compreensão do desenvolvimento das aprendizagens na faixa etária da turma (média de idades entre os 14 e 15 anos). Vários autores salientam a complexidade da adolescência, que é uma etapa problemática e repleta de crises a ultrapassar (e.g. Sampaio, 200) ¹⁰⁹ a nível cognitivo, psicossocial e artístico. De seguida realizou-se uma contextualização do encadeamento da percepção visual perante os objectivos do exercício e inspirações/exemplos e por último os objectivos e orientações programáticas.

¹⁰⁹ Para saber mais sobre a crise na adolescência, recomenda-se: Sampaio, D. (2000). *Ninguém morre sozinho: O adolescente e o suicídio*. Editorial Caminho. Daniel Sampaio é médico Psiquiatra, formado em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (1970), onde se especializou em Psiquiatria (1986) e que desde 2008 é Professor Catedrático de Psiquiatria e Saúde Mental. É coordenador do Núcleo de Estudos do Suicídio do Hospital de Santa Maria. Tem se dedicado ao estudo dos problemas dos jovens e suas famílias, pela investigação na área da Psiquiatria e da Adolescência. Conta diversas obras editadas sobre as áreas referidas. Informação obtida: Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998)., *op. cit.*, p. 202; Wikipédia. A Enciclopédia Livre. (15 de Maio de 2012). *Daniel Sampaio*. Obtido em 23 de Junho de 2012, de http://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Sampaio

II.2. Enquadramento Teórico da Investigação-Acção

Inicia-se este enquadramento teórico pelo entendimento das teorias da aprendizagem no desenvolvimento Cognitivo e Psicossocial da criança nas perspectivas de **Jean Piaget** (1976) e **Erik Erikson** (1976), seguindo-se com o processo de Pensamento de **Jerome Bruner** (1976) que realça a motivação, entre outros pontos, como fomentadores das aprendizagens e orientadores de estratégias de ensino. Ainda em relação à motivação refere-se a teoria Humanista de **Maslow** (1954) na sua esquemática teoria das necessidades, com maior ênfase para a necessidade de auto-realização, a teoria da aprendizagem Social de **Bandura** (1971) na crença de se ser capaz de elaborar uma determinada tarefa e por último a aprendizagem do processo de Auto-Regulação, refere-se **Zimmerman** (1989; 1994; 2000). Ao nível da percepção da inteligência citam-se as teorias de **Louis Thurstone** (1993) e **Howard Gardner** (2001). Relativamente ao processo artístico da criança indica-se a teoria do processo artístico de **Viktor Lowenfeld** (1969; 1982) e seguidamente dá-se continuidade pela percepção visual da imagem na teoria da **Psicologia de Gestalt** e a introdução da perspectiva como forma de representação subjectiva ou ilusória.

II.2.1. Teorias da Aprendizagem

O conceito de “*aprendizagem*” define-se com uma transformação relativamente consistente e duradoura do comportamento e do conhecimento, em que “praticamente todo o nosso pensamento e comportamento foram aprendidos. A aprendizagem pode ser adaptativa ou desadaptativa, consciente ou inconsciente, manifesta ou não observável. Sentimentos e atitudes são certamente aprendidos como o são factos e competências”¹¹⁰. As mudanças que possam ocorrer ao nível do comportamento relacionam-se com o exercício e a experiência, que poderão ser num processo individual e interpessoal sendo que, tudo o que aprendemos é produto da própria cultura e relação com o meio.

As aprendizagens manifestam-se nos nossos comportamentos ao nível de diversos factores, de realçar comportamentos “...perceptivos, motores, intelectuais, emocionais e sociais”¹¹¹.

A aprendizagem define a maioria dos nossos pensamentos, da nossa linguagem, das nossas motivações, das atitudes e assim como na definição da nossa personalidade, sendo que há outros processos inerentes à aprendizagem e que a influenciam (e.g. memória, inteligência).

¹¹⁰ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hil, p. 223

¹¹¹ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora, p. 209

O desenvolvimento da criança acontece por etapas e de acordo com ritmos de aprendizagem próprios, dado que o ser humano diverge nas capacidades de aprendizagem e na forma de reter conhecimento.

“O desenvolvimento surge, assim, segundo diferentes autores, associado à predominância de aspectos inatos (ex., Trevarthen), maturativos (ex., Gesell), construtivistas (ex., Piaget) e ambientais (ex., Skinner), parecendo ser resultante da complexa interacção de vários factores (biológicos, equilíbrio, transmissão educacional e sociocultural, etc.). As diferenças nos pressupostos dos vários teóricos derivam, em parte, do facto de cada um deles se interessar por um aspecto da criança, propondo-se em consequência explicar separadamente os diferentes ângulos do seu desenvolvimento. Este é ainda predominantemente apresentado como sendo estruturado em fases, ou estádios, que constituem modelos de funcionamento dominantes nos diferentes períodos etários.”¹¹²

A abordagem neste ponto das teorias de aprendizagem abrange o desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1976), o desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1976), o desenvolvimento associativista ou por descoberta de Jerome Bruner (1976) e também o desenvolvimento da criança a nível artístico pela teoria de Viktor Lowenfeld (1969). A motivação constitui uma forma de desenvolvimento da aprendizagem bastante relevante e enfatizam-se as teorias de Maslow (1954), Bandura (1971) e Zimmerman (1989). A inteligência é caracterizada pelas teorias de Louis Thurstone (1993) e de Howard Gardner (2001).

Pretende-se ao focar estas teorias, retirar-lhes linhas orientadoras para a actuação do professor no ensino, face a situações diversas e em diferentes níveis de aprendizagem da criança.

II.2.2. O Desenvolvimento Cognitivo e Psicossocial da Criança

No desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança vão ser abordadas duas correntes, respectivamente: a corrente construtivista de Jean Piaget (1976) e a corrente psicossocial de Erik Erikson (1976), que valorizam os factores maturativos e socioculturais.

A teoria postulada por Piaget foca a importância do desenvolvimento dos padrões cognitivos do indivíduo durante o percurso de vida, diferente nas suas diversas etapas; enquanto a teoria introduzida por Erikson foca aspectos de natureza psicossocial, e considera o desenvolvimento da construção da identidade.

Ainda que diferentes, ambas as teorias contribuem fortemente para a compreensão da evolução do indivíduo ao longo do seu percurso de vida.

¹¹² Borges, M.I.P., “Introdução à psicologia do desenvolvimento”, *Jornal de Notícias*, 1987, p.26, citada por, Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora, p.159

II.2.2.1. Os Estádios de Desenvolvimento Cognitivo - Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) é um dos psicólogos que mais marca a evolução nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, postulando uma teoria que aborda os **processos mentais internos**, que estuda o desenvolvimento das **habilidades cognitivas ao longo do tempo**, e que considera o papel activo do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem.

Piaget (1976, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998) afirmou que “...o desenvolvimento cognitivo se processa em **estádios de desenvolvimento**, o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo (...) diferem marcadamente uns dos outros e o conteúdo de cada estágio consiste num sistema fechado que determina a forma como compreendemos e damos sentido às experiências”¹¹³.

A evolução prossegue por **quatro estádios de desenvolvimento**, sendo cada um diferente do outro (a nível qualitativo) com formas próprias de adaptação ao meio e a “passagem de um estágio ao seguinte é um processo de equilíbrio no sentido de uma auto-regulação (...) todo o equilíbrio induz um novo desequilíbrio”¹¹⁴ um processo induzido entre o equilíbrio e desequilíbrio que vai permitir o crescimento individual, a **adaptação**.

Os quatro estádios de desenvolvimento cognitivo da criança estudados por Piaget, indicam “uma estrutura com características próprias; uma ordem de sucessão constante (embora possam existir diferenças cronológicas); uma evolução integrativa, isto é as novas aquisições são integradas na estrutura anterior, organizando-se agora uma nova estrutura hierarquicamente superior”¹¹⁵. Enquadram-se numa determinada idade da criança e cada um deles é constituído por sub-estádios.

Os quatro estádios de desenvolvimento referidos por Piaget são: “**Estádio sensório - motor** (dos 0 aos 18/24 meses); **Estádio pré-operatório** (dos 2 aos 7 anos); **Estádio das operações concretas** (dos 7 aos 11/12 anos); **Estádio das operações formais** (dos 11/12 aos 15/16 anos)”¹¹⁶.

- **Estádio sensório - motor** (do nascimento aos 2 anos) - A actividade cognitiva baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos de interacção com o meio.
- **Estádio pré-operatório** (dos 2 aos 7 anos) - Capacidade de representação simbólica, também denominada por função simbólica ou semiótica. A inteligência prática, característica do anterior estágio, dá lugar à inteligência representativa, isto é, dá-se início ao pensamento. A capacidade de representar mentalmente objectos ausentes, substituindo-os por símbolos, o que lhe possibilita pensar neles, falar sobre eles, desenhá-los, brincar ao “faz de conta”, etc.

¹¹³ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hil, p. 100

¹¹⁴ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora, p. 163

¹¹⁵ Monteiro, M., & Santos, M. R., *op. cit.*, p. 163

¹¹⁶ Monteiro, M., & Santos, M. R., *op. cit.*, p. 164

- **Estádio das operações concretas** (dos 7 aos 11 anos) - Contrariamente ao estágio anterior, a criança está apta para medir, pesar e calcular, de tal forma que uma diferença aparente não a engane. A sua capacidade de compreender o mundo é lógica, quando anteriormente era ilógica, por isso, ela não tem capacidade para compreender o que é uma hipótese, embora consiga distinguir entre factos e sonhos, uma vez que, ela sabe o que é real.
- **Estádio operações formais** (dos 11 aos 16 anos) - O adolescente desvincula-se do plano concreto para o plano hipotético-dedutivo. A representação permite a abstracção total, ele é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente. Surge o pensamento formal e combinatório, proposições que combinam ideias, raciocínios e hipóteses. Vincula-se a capacidade do adolescente pensar sobre o próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros.

Os estádios de desenvolvimento de Piaget pressupõem que o ser humano passa por um conjunto de mudanças ordenadas e previsíveis, sendo um ser activo que a todo o momento interage com a realidade. Esta interacção com o meio faz com que se construam estruturas mentais e se adquiram formas de as fazer funcionar. A partir da infância, com base nos seus reflexos e capacidades sensoriais e motoras, as crianças criam representações mentais da realidade, cada vez mais precisas e complexas, que as ajudam a dar sentido e a agir sobre o mundo.

Na base destas representações da realidade estão estruturas cognitivas, designadas por esquemas.

Os **esquemas** são padrões organizados de comportamento que a pessoa usa para pensar e agir sobre uma situação. À medida que as crianças adquirem mais informação, os seus esquemas tornam-se cada vez mais complexos. Piaget analisou a forma como as crianças assimilam as suas experiências, com base nos esquemas que possuem, na tentativa de dar sentido ao seu meio envolvente. Os **esquemas** são, assim, **padrões mentais que orientam o comportamento**. Através da utilização de esquemas processa-se a **assimilação**, a **acomodação** e a **equilibração**:

- **Assimilação** - “é o processo mental pelo qual se incorporam os dados das experiências aos esquemas de acção (são estruturas perceptivo-motoras que se podem reproduzir e generalizar) e aos esquemas operatórios existentes. É um movimento de integração do meio no organismo.”¹¹⁷

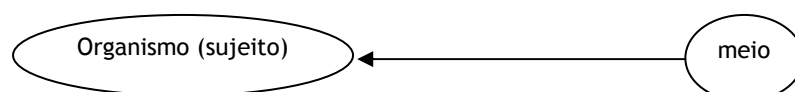


Ilustração I - Assimilação (Piaget, 1976, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, p. 160), (adaptada)

¹¹⁷ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 160

- **Acomodação** - “é o processo mental pelo qual os esquemas existentes vão modificar-se em função das experiências do meio. É um movimento do organismo no sentido de se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio”¹¹⁸

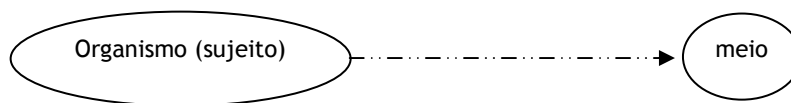


Ilustração II - Acomodação (Piaget, 1976, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, p. 160), (adaptada)

- **Equilibração** - “é o processo de regulação entre a assimilação e a acomodação”¹¹⁹

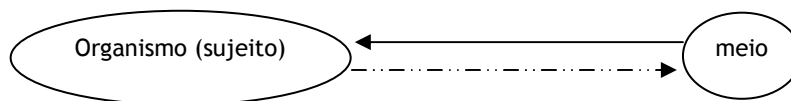


Ilustração III - Equilibração (Piaget, 1976, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, p. 160), (adaptada)

A assimilação, a acomodação e a equilibração são interactivos, o sujeito integra os dados no meio que permitem que os esquemas evoluam. Piaget, descobriu que as crianças não raciocinam como os adultos, o que o levou a recomendar aos adultos que adoptassem uma abordagem educacional diferente, a qual deveria ter em conta o desenvolvimento na adequação de conteúdos a leccionar.

II.2.2.2. Os Estádios de Desenvolvimento Psicossocial - Erik Erikson

Erik Erikson (1902-1994), psicanalista Infantil, “...ênfatisa o processo de **construção da identidade** e a sua **dimensão psicossocial**”¹²⁰ delineada ao longo da vida, com especial relevância para a construção da identidade nos primeiros ciclos de vida, principalmente em crianças e na adolescência. A identidade constrói-se na sequência da união das diversas alterações no processo cumulativo de crescimento, e estabelece oito estádios de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (do nascimento até à morte) que enfatizam a bipolarização de um lado positivo e de um negativo, na superação de problemáticas do passado e com repercussões no futuro.

Para que a Crise da Adolescência ocorra são necessárias certas condições: um certo nível de desenvolvimento intelectual, a ocorrência da puberdade e um certo crescimento físico e pressões culturais que levem o adolescente à efectiva reflexão da sua identidade.

¹¹⁸ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 160

¹¹⁹ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 160

¹²⁰ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), *op. cit.*, p. 140

Adquire ainda a capacidade de operações formais e raciocínio abstracto que permite colocar hipóteses, conceber teorias e operar com proposições.

“Erikson propõe oito estádios psicossociais: perspectiva oito idades do desenvolvimento do ciclo de vida, desde o nascimento até à morte, tendo em conta aspectos biológicos, individuais e sociais”¹²¹. Cada estágio passa por uma **crise psicossocial** entre uma vertente **positiva** e **negativa**, apesar de ambas serem necessárias e relevantes, que **prevaleça a positiva**. A tabela seguinte estabelece a síntese e relação das características dos oito estádios de desenvolvimento de Erikson.

Tabela XI - Estádios de desenvolvimento Psicossocial de Erikson (MYERS, p. 109 (adap), cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, p. 183), (adaptada)

ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE ERIKSON	
IDADE APROXIMADA	DESCRIÇÃO DA TAREFA
0 - 18 Meses	Confiança Vs desconfiança Se se satisfazem as necessidades, a criança consegue um sentimento de confiança básica.
18 Meses - 3 Anos	Autonomia Vs dúvida e vergonha A criança esforça-se por adquirir independência e autoconfiança.
3 - 6 Anos	Iniciativa Vs culpa Aprende a desenvolver tarefas e lida com o autocontrolo.
6 - 12 Anos	Indústria Vs inferioridade A criança aprende a sentir-se eficaz ou inapta
12 - 18/20 Anos	Identidade Vs confusão O adolescente aperfeiçoa o sentido do eu, experimentando erros, integrando-os depois para formar uma só identidade.
18/20 - 30 e tal Anos	Intimidade Vs isolamento O jovem procura estabelecer relações de intimidade com os outros e adquirir a capacidade necessária para o amor íntimo
30 e tal - 60 e tal Anos	Generatividade vs estagnação A pessoa de meia-idade procura o sentido da sua contribuição para o mundo (por exemplo, através da família e do trabalho).
Depois dos 65 Anos	Integridade Vs desespero Quando reflecte acerca da sua vida, o idoso pode experimentar um sentimento de satisfação ou fracasso.

Os oito estádios de desenvolvimento de Erikson (1976) apresentados na tabela anterior estabelecem uma relação entre as idades e as faculdades do indivíduo. Contudo, respeitando o objectivo central do presente relatório (crianças no quinto estágio), apenas serão aprofundados os primeiros cinco estádios de desenvolvimento postulados por Erikson.

- **Confiança versus desconfiança** (do nascimento até aos 18 meses de vida) - A criança adquire ou não uma segurança e confiança em relação a si próprio e em relação ao mundo que a rodeia, através da relação que tem com a mãe. Se for uma relação de segurança e as suas necessidades satisfeitas, a criança vai ter melhor capacidade de adaptação às situações futuras. Desenvolve a **esperança** - após uma boa resolução da crise.

¹²¹ Monteiro, M., & Santos, M. R., *op. cit.*, p. 179

- **Autonomia versus dúvida e vergonha** (dos 18 meses até aos 3 anos) - Há uma contestação entre a vontade própria e as normas e regras sociais que a criança tem de começar a integrar. O meio deve estimular a autonomia da criança, não sendo alvo de extrema rigidez, que deixará a criança com sentimentos de vergonha. Desenvolve a **vontade**.
- **Iniciativa versus culpa** (dos 3 aos 5 anos) - A criança já deve ter capacidade de distinguir entre o que pode fazer e o que não pode fazer. A descoberta de si própria passa pela sua identificação face à masculinidade e à feminilidade.
- **Indústria versus inferioridade** (dos 5 aos 13 anos) - Esta idade inicia-se com a entrada da criança na escola, o que lhe vai permitir viver um grande número de experiências e aprender novas competências. O *versus* negativo é o sentimento de inferioridade e de inadequação que lhe advém de não se sentir confiante nas suas capacidades ou de não se sentir reconhecida nem segura no seu papel dentro do grupo social a que pertence. Desenvolve a **competência**.
- **Identidade versus confusão** (dos 13 aos 21 anos) - É a idade em que, na vertente positiva, o adolescente vai adquirir uma identidade psicossocial. É neste estágio que os adolescentes, com novas potencialidades cognitivas, exploram e ensaiam vários estatutos e papéis sociais.

Piaget defendeu a importância da **equilibração** como estrutura impulsionadora do desenvolvimento cognitivo. Paralelamente, Erikson desenvolveu o crescimento pessoal que se refere ao processo de construção da identidade e à sua dimensão psicossocial. Ambos os investigadores tinham propósitos semelhantes e complementares, e concordam que o desenvolvimento do indivíduo se dá gradualmente, respeitando uma sequência lógica, considerando-se que a criança só passa para o estágio seguinte após a problemática do estágio anterior estar superada.

II.2.3. O Processo de Pensamento - Jerome Bruner

Jerome Bruner nasceu em 1915, formou-se em psicologia e introduziu uma “...posição cognitivista- gestaltista”¹²². Ele entendia que, quando uma criança compreende a estrutura de um assunto ou de uma matéria, a vê como um todo, o que origina maior sucesso na retenção de conhecimentos no processo de aprendizagem.

¹²² Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), *op. cit.*, p.237

A teoria de Bruner (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993) consiste em quatro princípios essenciais: “**motivação, estrutura, sequência e reforço**”¹²³.

Tabela XII - Princípios da Aprendizagem de Jerome Bruner (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993, p. 239) (adaptado)

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DE JEROME BRUNER			
MOTIVAÇÃO	ESTRUTURA	SEQUÊNCIA	REFORÇO
Activação	Modo de Apresentação: <i>A representação motora;</i> <i>A representação icónica;</i> <i>A representação simbólica.</i>		
Manutenção	Economia de Apresentação		
Direcção	Poder de Apresentação		

II.2.3.1. O Primeiro Princípio da Aprendizagem de Bruner: Motivação

Motivação - Disposição para a aprendizagem. Dá ênfase à **motivação intrínseca**¹²⁴ (ex: curiosidade), por si só recompensadora, logo auto-suficiente. As crianças têm uma vontade intrínseca para aprender e os professores devem guiar a exploração, de forma a gerir e a aumentar, a motivação.

Para Bruner (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993) “...os professores devem facilitar e regular a exploração de alternativas por parte dos seus alunos”¹²⁵. Aprendizagem e resolução de problemas exigem, assim, a **exploração de alternativas**, que propiciam a aprendizagem a longo prazo em três fases: **activação, manutenção e direcção**.

Tabela XIII - Aprendizagem de Jerome Bruner: Motivação (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993, p. 240) (adaptado)

MOTIVAÇÃO - FASES DE EXPLORAÇÃO DE ALTERNATIVAS	
ACTIVAÇÃO	O professor deve dar exercícios que fomentem a curiosidade intrínseca da curiosidade e activar a sua exploração, mas que não sejam demasiado difíceis e nem muito fáceis.
MANUTENÇÃO	O professor deve orientar a exploração dos alunos, para que estes entendam que é vantajosa quando supervisionada. Depois de activada, a exploração deve ser mantida de forma segura.
DIRECÇÃO	A exploração deverá ter uma direcção, isto é, objectivos. Em função de dois factores: conhecer o objectivo e saber que a exploração de alternativas é relevante para alcançar o objectivo.

¹²³ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), *op. cit.*, p. 238

¹²⁴ Motivação intrínseca: prazer de realização de uma actividade (deriva de factores internos); enquanto a motivação extrínseca: deriva de factores externos, que podem constituir incentivos para a aprendizagem: a avaliação, recompensas, elogios, ganhos obtidos e castigos evitados.

¹²⁵ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), *op. cit.*, p. 240

II.2.3.2. O Segundo Princípio da Aprendizagem de Bruner: Estrutura

Estrutura - é a organização de conteúdos de forma eficaz para que possa ser entendido por todos os alunos, independentemente do tema. A estruturação deve ser simples e de fácil percepção. Neste sentido, Bruner (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993) caracteriza a estrutura, com aplicação de três atitudes: **modo de apresentação, economia e poder**.

- **Modo de apresentação** - "...refere-se à técnica, ao método, pelo qual a informação é comunicada (...) porque o modo de apresentação utilizado pelo professor..."¹²⁶ deve ajustar-se ao nível de experiência do aluno. Para alcançar o entendimento de um assunto pela criança, Bruner enuncia três meios: a representação motora, a icónica e a simbólica. O professor deve usar cada um destes estágios de acordo com a actividade e objectivos pretendidos.

Tabela XIV - Aprendizagem de Jerome Bruner: Estrutura (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993, p. 241) (adaptada)

ESTRUTURA - MODO DE APRESENTAÇÃO		
REPRESENTAÇÃO MOTORA	REPRESENTAÇÃO ICÓNICA	REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA
É o pensamento motor de uma acção, isto é, aprende-se mais facilmente por uma abordagem mais prática do tema do que se for apenas uma explicação teórica (mais usada com crianças de tenra idade)	Quando os objectos são concebidos em ausência da acção. Neste estágio a criança aprende um tema sem se usar a representação motora desse tema, dessa acção, o que facilita a aprendizagem e o papel do professor. (usada em crianças um pouco mais velhas)	As crianças já conseguem exprimir as suas experiências pelo uso da linguagem. Por derivações lógicas de raciocínio, como meio de resolução de problemas.

- **Economia de apresentação** - consiste na apresentação de conteúdos ou conhecimentos de forma clara e explícita. A quantidade de informação deve ser restrita e concisa, objectiva, para que o aluno retenha a informação e continue a aprender.
- **Poder de apresentação** - a apresentação de um tema deve ser simples, de fácil compreensão. "Permite ao aluno ver novas relações, encontrar relações entre factos que à partida parecem bastante separados."¹²⁷

¹²⁶ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), op cit., p.240

¹²⁷ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), op. cit., p. 241

II.2.3.3. O Terceiro Princípio da Aprendizagem de Bruner: Sequência

Sequência - é a sequência em que o conteúdo é apresentado, porque o desenvolvimento intelectual ocorre segundo uma sequência inata. Como por exemplo realizar uma exposição primeiro pela representação motora, seguida de uma representação icónica e depois de uma representação simbólica, que contribua para a sequência do entendimento de um conteúdo.

II.2.3.4. O Quarto Princípio da Aprendizagem de Bruner: Reforço

Reforço - é a sua manifestação na altura certa, para tal é necessário, do professor, alguma sensibilidade, porque o reforço é crucial para que a informação seja percebida pelo aluno. O sucesso da aprendizagem vai depender da altura e da qualidade do próprio reforço e em que circunstâncias, para que o aluno avalie o seu próprio desempenho.

A teoria da aprendizagem de Bruner (1976, cit. por: Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C., 1993) tem como objectivo permitir ao professor administrar a melhor maneira de instruir os alunos sobre um determinado assunto. Ele foca-se numa abordagem educacional com base na organização cognitiva, na compreensão e na **aprendizagem lógico-matemática**. Esta aprendizagem “...tem sido mais o terreno dos teóricos cognitivistas-gestaltistas (...) é o resultado da nossa experiência contínua ao organizarmos e reorganizarmos as nossas acções tendo em vista o nosso objectivo da compreensão. Para Piaget, a aprendizagem LM é intrinsecamente motivada, isto é, a descoberta de uma nova relação é auto-reforçante”¹²⁸.

II.2.4. Teorias da Motivação - Maslow, Bandura e Zimmerman

A motivação tem uma direcção dinâmica no comportamento pela concretização de objectivos, que mobilizam e orientam a acção para satisfazer uma necessidade, em que “... o défice interno (necessidade) empurra a pessoa para a acção (impulso), aproximando-a ou afastando-a de uma meta específica”¹²⁹.

Existem diversos tipos de motivação e de referir algumas mais relevantes ao estudo na contextualização dos objectivos e propósitos do estágio: as **motivações fisiológicas** pretendem garantir o equilíbrio orgânico, a sua sobrevivência, na década de 30 o filósofo Walter Cannon desenvolve o conceito de homeostasia, como um processo dinâmico de auto-regulação, que assegura a sobrevivência do organismo (e.g. a respiração e a pressão do sangue, a fome, a sede, o sono); as **motivações combinadas** são determinadas pelos efeitos combinados dos mecanismos fisiológicos “...não aprendidos, e de características resultantes da

¹²⁸ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), *op. cit.*, p. 243

¹²⁹ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993), *op. cit.*, p. 506

aprendizagem”¹³⁰ nos quais os comportamentos sexuais e maternais resultam de conjunturas orgânicas e paradigmas sociais, sendo que na década de 50, o etólogo **Harry Harlow** realizou estudos nesses tipos de comportamentos; **motivações sociais** (também designadas por motivações aprendidas, adquiridas, secundárias ou sociogénicas) são aprendizagens adquiridas pelo processo de socialização e podem explicar determinados comportamentos, de realçar: a motivação por **afiliação** que pretende a aceitação pelos outros (desenvolve a auto-estima) e manifesta-se principalmente na infância e adolescência, a motivação pela **realização/sucesso**, desejo de se ser bem sucedido, ter um bom desempenho no desenvolvimento de actividades difíceis e na superação de metas/obstáculos e a motivação pela necessidade de **poder/prestígio** na procura e ambição por cargos de chefia, confere poder e controlo sobre os outros, sendo que nas **décadas de 70 e 80** o psicólogo David **McClelland** e os seus colaboradores da Universidade de Havard desenvolvem estudos nestas vertentes da motivação social; e por último referem-se as **motivações cognitivas** que estabelecem a necessidade de obter informação e conhecimento (na tentativa de explicar a realidade, contexto social, o universo, etc.) nos mais variados aspectos e assuntos, tendo como base a actividade exploratória e a curiosidade, **Godefroid** (1993), desenvolve esta teoria exposta na sua obra “ *Les fondements de la psychologie - Science humaine et science cognitive, Québec (Canadá): Études Vivants*”¹³¹.

Destaca-se a teoria **Humanista de Maslow** (1954, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998) e a aprendizagem **Social de Bandura** (1971, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998) na construção da identidade do indivíduo e no desenvolvimento do conceito de auto-eficácia e motivacional no processo do desenvolvimento da aprendizagem.

A motivação está presente no dia-a-dia de qualquer indivíduo desde as necessidades mais básicas e elementares (e.g. comer e dormir) até às necessidades de auto-realização (e.g. obtenção de bons resultados no teste de matemática).

A motivação reflecte-se em todas as áreas da nossa vida e abrange todas as estruturas da construção da identidade em situações efémeras/transitórias, isto é, menos significativas e mais espontâneas ou por circunstâncias substanciais e/ou que poderão ter repercussões futuras a curto e/ou longo prazo. Mas cada decisão é motivada por circunstâncias individuais, experiências pessoais e interesses sociais, etc.

II.2.4.1. A Aprendizagem Humanista - Maslow

Abraham Harold Maslow (1908-1970) nasceu em Brooklyn, nos Estados Unidos da América. Apresenta uma teoria baseada nas necessidades humanas e organizadas hierarquicamente, a teoria das motivações.

¹³⁰ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998)., *op. cit.*, p.256

¹³¹ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998)., *op. cit.*, pp. 262-340

A pirâmide das necessidades de Maslow (1954, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, pp. 266-269) estipula na sua base, as necessidades fisiológicas e de segurança (como as necessidades mais básicas) e no cume as necessidades de auto-realização (depois de as necessidades básicas estarem satisfeitas se poderá passar a outro tipo de necessidades menos elementares).

Poderemos ver no esquema que se segue a organização das necessidades ou motivações desde as mais básicas às mais elevadas: as **necessidades fisiológicas** (e.g. fome, sede, sono) nas quais a sua satisfação domina o comportamento humano e se passa à próxima necessidade; as **necessidades de segurança** referem-se à procura de amparo relativamente ao meio (e.g. abrigo e vestuário); as **necessidades de afecto de pertença**, nas quais o indivíduo procura a aceitação dos outros, a provação nas relações sociais e íntimas; as **necessidades de estima** e exprimem-se pelo “...desejo de realização e de competência e o estatuto e desejo de reconhecimento...”¹³² na procura de prestígio e de auto-confiança; e as **necessidades de auto-realização** que desejam a realização e concretização das capacidades pessoais que variam de pessoa para pessoa e podem corresponder a um crescimento pessoal



Ilustração IV - Ilustração I - Pirâmide de Maslow (1954, cit por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998, p.267
(adaptada)

II. 2.4.1.1. Maslow e a Teoria da Auto-Realização

Maslow (1954, cit. por: Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998) dá particular atenção à teoria da auto-realização no que concerne à construção da identidade e personalidade do indivíduo, como o auge no processo do estabelecimento das necessidades.

Segundo Maslow os indivíduos sentem-se auto-realizados e satisfeitos, isto é, com uma motivação “extra” nas tarefas que desempenham quando:

¹³² Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 267

“percebem a realidade de modo preciso; aceitam-se a si próprios, aos outros e ao mundo; são espontâneos e despretensiosos; centram-se mais nos problemas do que si próprios; valorizam a solidão; são autônomos; reagem com respeito aos mistérios da vida; têm experiências fortes; identificam-se com a Humanidade; têm relativamente poucos amigos, mas levam-nos a sério; partilham valores democráticos; têm um forte sentido ético; têm sentido de humor sem hostilidade; são criativos; resistem à enculturação”¹³³

De referir que os seus estudos de Maslow, basearam-se em indivíduos extraordinariamente auto-realizados (e.g. Abraham Lincoln, Albert Einstein) e considera que só podem ser criativos se as necessidades básicas estiverem satisfeitas. A sua concepção de motivação e auto-realização permitem compreender a personalidade humana e consistiram referências importantes para estudos posteriores.

II.2.4.2. Aprendizagem Social - Bandura

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1971, cit. Monteiro, M., & Santos, M. R., 1998) refere que a aprendizagem se estipula pela observação dos comportamentos de outros e não tanto pela experiência pessoal. Considera que a “...personalidade se constrói por processos de aprendizagem social com influência do meio e dos modelos sociais bem como de factores pessoais”¹³⁴, valoriza as variáveis pessoais (e.g. expectativas, valores, competências, aptidões, hábitos, culturais) e considera que o comportamento resulta da “...interacção entre as variáveis da situação (que inclui o comportamento dos outros) e as variáveis pessoais. No processo de aprendizagem, as pessoas não têm um papel passivo: influenciam e são influenciadas pelo meio, afectam e são afectadas pelas situações”¹³⁵, o qual designou por **determinismo recíproco**, isto é, a influência mútua entre a pessoa e o meio.

Bandura, distingue quatro aspectos indispensáveis no decurso da aprendizagem por observação, considerados por sub-processos cognitivos: a **atenção**, na qual seleccionamos o que fazemos e ao que damos mais ou menos atenção; a **retenção**, na qual armazenamos, classificamos e traduzimos esse conhecimento de forma a criar padrões de comportamento; a **reprodução**, na qual a explicação de concepções simbólicas de determinado comportamento em acções consistentes; e a **motivação e interesses**, na qual se pondera a motivação para a aprendizagem, o que pode ser desenvolvido pelo uso de estímulos ou incentivos.

Em educação, a motivação procura estimular o aluno a aprender, ou seja, técnicas que o incentivem a obter melhores resultados na aprendizagem. A motivação pode ser estimulada por diversos factores, “...factores internos (**motivação intrínseca**), isto é, pelo prazer de realização de uma actividade (...) factores externos (**motivação extrínseca**) podem constituir incentivos para a aprendizagem: avaliação, recompensas, elogios, ganhos obtidos e castigos evitados”¹³⁶, sendo que a

¹³³ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p.318

¹³⁴ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p.307

¹³⁵ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p.314

¹³⁶ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p.225

motivação pode ser “...a curto prazo: conseguir melhorar no próximo teste (...) ou a longo prazo: profissionalizar-se em cabeleireira...”¹³⁷.

Bandura formulou a Teoria da **Auto-Eficácia** segundo a qual a apreciação que as pessoas fazem da sua própria eficácia pessoal constitui a melhor análise do seu envolvimento e perseverança em diferentes tarefas. Desta forma, as aprendizagens para Bandura “...quer se verifiquem por experiência, quer se verifiquem por observação, produzem os seus efeitos através da alteração cognitiva das percepções dos sujeitos acerca da sua eficácia pessoal e são estas que constituem os mediadores capazes de prever as execuções futuras do sujeito”¹³⁸. Através da observação, da auto-observação e das suas reacções, o indivíduo expande percepções de auto-eficácia que vão guiar e prever os seus actos futuros.

Os processos de aprendizagem por observação não são automáticos e a interacção recíproca, são factores internos e factores externos ao comportamento influenciando-se mutuamente. A aprendizagem de um comportamento é um procedimento divergente da sua execução, isto é, um determinado comportamento aprendido deve ser motivado a fazê-lo, o que pode ser conseguido através de incentivos. Um modelo de comportamento recompensado tem mais probabilidade de ser reproduzido do que um modelo de comportamento sem reforço.

A motivação pode ser reforçada através de **três tipos de reforços**: o **reforço externo**, no qual o observador é reforçado ao reproduzir o que observou; o **reforço vicariante**, no qual o modelo que observamos é reforçado, com o intuito de aumentar a probabilidade de reproduzirmos esse comportamento; o **auto-reforço**, no qual a reprodução influencia a qualidade e quantidade das respostas, controla os próprios reforços; e **preferências de incentivo e padrões internos**, determinam os valores atribuídos a cada tarefa e a cada tipo de reforço, sendo necessário analisar as características de cada indivíduo para que os processos e incentivos sejam adequados.

O ensino de novos comportamentos pelo pensamento ou emoções do modelo, requer o esclarecimento dos passos necessários para atingir os objectivos, explicando o raciocínio, como se executa, etc.

Os factores motivacionais podem favorecer a aprendizagem pela valorização de estratégias na apresentação e abordagens de conteúdos programáticos (e.g. simplificação e clareza na exposição de conteúdos) realçando-se o desempenho de um papel activo do aluno no processo da aprendizagem.

¹³⁷ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p.225

¹³⁸ Gonçalves, O. (1990). *Terapia comportamental: Modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Braga: Edições Jornal de Psicologia, p.76

II.2.4.3. Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem - Zimmerman

No processo de construção da auto-regulação das aprendizagens pressupõe-se que o aluno tenha uma atitude activa e dinâmica nas aprendizagens, controlando os seus processos **cognitivos, metacognitivos e motivacionais**, de forma a adquirir, organizar e transformar os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Segundo Zimmerman e Schunk (1989, cit. por: González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A., 2002, p. 53) define a auto-regulação da aprendizagem como um processo em que os pensamentos, sentimentos e acções são auto-gerados de forma sistemática e deliberadamente orientados pelos próprios alunos para a realização dos seus objectivos. Parte-se do princípio que os alunos são promotores da própria aprendizagem do ponto de vista cognitivo, afectivo-motivacional e comportamental.

Zimmerman (1994, cit. por: González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A., 2002, p. 53-54) refere que os alunos são caracterizados:

- Como indivíduos auto-motivados pelas suas próprias percepções de auto-eficácia e do uso dos processos de auto-regulação durante a aprendizagem;
- Que confiam em métodos de aprendizagem planificados e supõem o uso de estratégias e regulação dos seus progressos;
- O processo de auto-regulação relaciona-se com a sua própria consciência a partir dos resultados obtidos e da sua conduta; e
- São muito sensíveis que os efeitos da sua aprendizagem têm sobre o ambiente físico e social, dispondo de muitos recursos para os controlar.

O processo de auto-regulação organiza-se segundo Zimmerman (2000, cit. por: González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A., 2002, p. 55-58) por **três fases**: a **fase prévia**, chamada de **antecipação e preparação**, relativa aos processos que precedem o esforço dedicado à aprendizagem e que estabelecem objectivos pedagógicos, a escolha de um plano estratégico e objectivos, é uma fase influenciada por construtos motivacionais, objectivos de realização, de auto-eficácia e da valorização da aprendizagem; a **segunda fase**, chamada de fase de **realização ou de controlo volitivo**, caracteriza-se pelos objectivos e metas propostas na primeira fase, é relativa aos processos que surgem durante a aprendizagem e que afectam a atenção e as acções a que se propuseram; a **terceira fase**, chamada de fase de **auto-reflexão**, é relativa às reflexões e relações do aluno com as tarefas a que se propôs.

As três fases relacionam-se ao nível da cognição, da motivação/afecto, da conduta e do contexto, desta forma, apresenta-se na tabela que se segue um breve resumo das suas relações.

Tabela XV - Fases e Áreas de Auto-Regulação (Pintrich, 2000, p. 454, cit. por: González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A., 2002, p. 59), (adaptada)

ÁREAS DE REGULAÇÃO				
FASES	Cognição	Motivação/afecto	Conduta	Contexto
Prévia (pensar antes planificar e active)	Fixar metas concretas. Activar conhecimento sobre o conteúdo. Activar conhecimentos meta-cognitivos	Adoptar orientações para atingir os objectives. Juízos de auto-eficácia. Consciência e controlo da motivação e afecto.	Planificação do tempo e esforço.	Percepção da tarefa. Percepção do context.
Controlo. Regulação.	Consciência meta-cognitiva e controlo da cognição. Seleção e adaptação de estratégias cognitivas e do pensamento.	Consciência e controlo da motivação e afecto. Seleção e adaptação de estratégias para guiar a motivação e afecto.	Consciência e controlo do esforço, tempo e necessidade de ajuda. Incrementar/reduzir o esforço. Persistir/abandonar. Procurar ajuda.	Direccionar as alterações/modificações das tarefas e contexto. Alterar /renegociar tarefas. Trocar/deixar o contexto.
Reacção/Reflexão	Juízos cognitivos. Atribuições.	Reacção afectiva. Atribuições.	Alterar/trocar de conduta.	Avaliação das tarefas. Avaliação do contexto.

González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A. (2002, p. 60) referem que durante a realização das tarefas não é apenas necessário que o aluno seja consciente e controle a sua própria cognição, mas também é necessário que controle a sua motivação. Na primeira etapa da planificação, o aluno activa as suas crenças de auto-eficácia (componente de expectativa) e aquelas relativas às dificuldades da tarefa, à importância e utilidade das mesmas (componente de valor) e tudo é acompanhado de afectos positivos ou negativos (componente afectiva), como por exemplo a ansiedade ou o medo, que se pode repercutir na sua conduta de aprendizagem. Sendo o aluno consciente destes factores pode-os controlar a adaptar às tarefas, ao contexto e construir estratégias de regulação da motivação, como o controlo dos pensamentos de auto-eficácia. A reflexão resulta da reacção emocional das tarefas executadas e das aprendizagens pelos resultados obtidos.

Em conclusão o processo de auto-regulação da aprendizagem enriquece o aluno no seu próprio processo de aprendizagem e a consciencializar-se para um processo de maior autonomia e responsabilidade nas suas tarefas e actividades, não somente na comunidade educativa, como no meio e contexto onde se insere.

Este tipo de aprendizagem pressupõe desafios e reflexões do processo de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, no intuito de aumentar a eficácia, de projectar a autonomia e os conhecimentos adquiridos.

II.2.5. Concepções da Inteligência - Louis Thurstone e Howard Gardner

Louis Thurstone (1887-1956) desenvolve a concepção multifactorial e divide-a em **sete aptidões mentais primárias** ligadas a tarefas específicas, considerando assim a inteligência composta por vários factores.

Howard Gardner nasceu em 1943, desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas, que identifica sete tipos de inteligência com regras de funcionamento próprias e divididas que actuam quer de forma independente quer complementarmente. Gardner aplica a inteligência como uma habilidade para resolver problemas e reconhecida como um contributo num determinado contexto sócio-cultural.

Tabela XVI - Concepções da Inteligência - Louis Thurstone / Howard Gardner (cit. por: Monteiro & Santos, 1998, pp. 288-289), (adaptada)

LOUIS THURSTONE APTIDÕES MENTAIS PRIMÁRIAS	HOWARD GARDNER TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
APTIDÕES ESPACIAIS E VISUAIS Capacidade de visualizar e compreender formas e relações espaciais.	INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA Aptidão verbal, mais concretamente, as subtilidades de significado.
RAPIDEZ PERCEPTUAL Capacidade para compreender rapidamente pormenores, semelhanças e diferenças entre os objectos, os estímulos.	INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA Aptidão para raciocinar.
APTIDÃO NUMÉRICA Capacidade para fazer cálculos e resolver operações aritméticas.	INTELIGÊNCIA ESPACIAL Aptidão para reconhecer e desenhar relações espaciais.
COMPREENSÃO VERBAL Capacidade para compreender o significado das palavras.	INTELIGÊNCIA MUSICAL Aptidão para cantar, tocar um instrumento, compor música.
MEMÓRIA Capacidade para reter e recordar a informação.	INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA Aptidão para controlar os movimentos de forma adequada e harmoniosa, como dançar, fazer atletismo, manipular e usar utensílios e objectos, etc.
FLUIDEZ VERBAL Capacidade para compreender a linguagem oral e escrita.	INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL Aptidão para compreender e responder adequadamente aos outros.
RACIOCÍNIO Capacidade para tirar conclusões seguras a partir de afirmações gerais (raciocínio dedutivo) e para retirar conclusões gerais a partir de exemplos particulares (raciocínio indutivo).	INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL Aptidão para se compreender a si próprio.

A inteligência faz parte das aptidões que os alunos têm de desenvolver para explorar e resolver problemas. O resumo das duas abordagens apontadas por estes autores têm pontos em comum e divergem em outros, mas foram e são grandes contributos da organização da estrutura curricular da actualidade educacional.

Por questões de lógica, objectivos do relatório e dos propósitos da PES apenas serão aprofundadas algumas das referidas dimensões da inteligência no encadeamento do processo de aprendizagem na área curricular do estágio e da respectiva Unidade Curricular, que no

entanto são abordagens generalistas a outras áreas curriculares e aspectos da vida do ser humano, mas essenciais a ter em conta no meio educativo, na educação e transmissão de conhecimentos, à criança.

II.2.5.1. Teoria das Inteligências Múltiplas A Inteligência Lógico-Matemática

Howard Gardner (2001) apresenta como uma das inteligências múltiplas do ser humano, a **inteligência lógico-matemática**, que é a aptidão para raciocinar. Refere as suas origens como forma de pensamento “...se pueden encontrar en una confrontación con el mundo de los objetos, pues en la confrontación de objetos, en su ordenación y reordenación y en la evaluación de su cantidad, el pequeño logra su conocimiento inicial y más fundamental acerca del campo logicomatemático.¹³⁹”

Gardner compara a sua teoria com o desenvolvimento cognitivo e sequencial de **Jean Piaget**, em que o entendimento lógico-matemático deriva das acções do indivíduo com o meio. O estudo do pensamento neste sentido deve fazer-se desde a infância, para constatar o estabelecimento de relações de raciocínio com os objectos. Gardner refere que Piaget:

“...percibió los orígenes de la inteligencia logicomatemática en las actividades infantiles sobre el mundo físico; la enorme importancia del descubrimiento del número; la gradual transición desde la manipulación física de los objetos hasta las transformaciones interiorizadas de las actividades; el significado de las relaciones entre las actividades mismas, y la especial naturaleza de filas superiores del desarrollo en que el individuo comienza a trabajar con declaraciones hipotéticas y a explorar las relaciones e implicaciones que se obtienen entre esas declaraciones”¹⁴⁰

As **estruturas mentais** que Gardner estabelece nesta inteligência centram-se na sensibilidade e capacidade de exploração das relações, categorias e padrões pela manipulação de objectos ou símbolos. O indivíduo deve servir-se do raciocínio para reconhecer e solucionar problemas e desta forma desenvolver o seu raciocínio.

Apesar de parecer que esta inteligência seria direccionada para matemáticos e cientistas, as suas motivações não são as mesmas. A aplicação no reconhecimento e resolução de problemas é formatado a outro nível de percepção, as finalidades são de outra natureza.

Na criança, esta inteligência facilita o raciocínio e notações práticas do mesmo, pode ser aplicado à matemática e relacionado com outras áreas do conhecimento.

A **inteligência lógico-matemática** de Gardner, em termos gerais, aplica-se ao desenvolvimento cognitivo da criança perante determinados factores:

- Realização de cálculos e integrar a matemática em outras áreas curriculares

¹³⁹ Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica LDA, p. 108

¹⁴⁰ Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 112

- Utilização de uma estrutura lógica do pensamento
- Estimulação da resolução de problemas
- Na organização em geral
- No raciocínio abstracto
- Análise e interpretação de dados
- Estimular as próprias potencialidades e experiências
- Uso do raciocínio dedutivo, etc

As aplicações mentais deste tipo de inteligência são infinitas, possibilitam a resolução de problemas nas mais diversas vertentes da vida pessoal e profissional e é desenvolvida ao longo de todo o ciclo de vida. No entanto, é preciso ter em conta factores genéticos, ambientais, familiares, de personalidade, de predisposição, do ensino, etc., que habilitam o indivíduo de uma inteligência lógico-matemática relevante e que a possa desenvolver.

Em conclusão, Gardner acha pertinente que:

“...la habilidad logicomatemática es una de un conjunto de inteligencias: una habilidad preparada poderosamente para manejar determinadas clases de problemas (...) existe una lógica en el lenguaje y una lógica en la música; pero estas lógicas operan de acuerdo con sus propias reglas (...) ha habido, y seguirá habiendo, interacciones productivas entre las inteligencias logicomatemática y la espacial en áreas como el ajedrez, ingeniería y arquitectura”¹⁴¹

II.2.5.2. Teoria das Inteligências Múltiplas - A Inteligência Espacial

Gardner (2001) apelida a inteligência espacial de intuitiva. É a aptidão para reconhecer e desenhar relações espaciais, no pensamento espacial. O poder de criar imagens mentais, de entender a lógica e diferenças entre imagens.

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, pela manipulação de formas e objectos, mentalmente, numa abordagem de equilíbrio e composição visual: “ las capacidades para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados son centrales para la inteligencia espacial”¹⁴².

A inteligência espacial é considerada uma capacidade visual que se pode produzir em diversas áreas: orientação espacial, reconhecimento de objectos, de descrições gráficas tridimensionais e bidimensionais, reconhecimento de símbolos, leituras de mapas, diagramas ou formas geométricas e também para a capacidade espacial da abstracção, etc., são múltiplas as capacidades desta aptidão.

¹⁴¹ Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 136

¹⁴² Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 141

As imagens mentais podem contribuir para a resolução de problemas, são consideradas úteis para o pensamento. A imagem visual e espacial, como uma forma de pensamento, é defendida por Rudolf Arnheim, citado por Gardner “...las operaciones más importantes del pensamiento provienen en forma directa de nuestra percepción del mundo, en que la visión sirve como un sistema sensorial por excelencia que apuntala y constituye nuestros procesos cognoscitivos”¹⁴³

Gardner refere mais uma vez Piaget, como já o tinha feito na inteligência lógico-matemática. Piaget, na inteligência espacial considera-a parte integral do crescimento lógico da criança, o entendimento sensoriomotor do espaço “hay dos habilidades centrales: la apreciación inicial de las trayectorias observadas en los objetos y la capacidad eventual para encontrar el rumbo que uno debe seguir entre diversos sitios. Al final de la etapa sensomotora de la niñez temprana, los infantes pueden formular imaginaria mental. Pueden imaginar una escena o un evento sin tener que estar allí”¹⁴⁴. Os estádios cognitivos de Piaget contribuíram para o entendimento da evolução na criança ao longo do ciclo de ensino, na sua evolução e entendimento das imagens e relacionamento cognitivo do espaço e sua evolução ao longo dos estádios de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Nas Artes Visuais, Gardner refere que existe uma grande sensibilidade para o mundo visual e espacial, como habilidade para a arte, o desenho e a respectiva coordenação motora que um artista tem na execução do espaço visual numa tela. Gardner refere como exemplo as palavras de um pintor e arquitecto “...le Corbusier habla acerca de la lucha que encara el artista para captar los objetos:”¹⁴⁵

“Nuestro concepto del objeto proviene del conocimiento total de él, un conocimiento adquirido mediante la experiencia de nuestros sentidos, el conocimiento táctil, el conocimiento de sus materiales, su volumen, perfil, todas sus propiedades. Y la vista de la perspectiva usual sólo actúa como el disparador del obturador para la memoria de estas experiencias”¹⁴⁶

Gardner refere algumas experiências e lutas dos artistas por dominar e criar técnicas na representação visual do espaço, desde o Renascimento, com a teoria da representação em perspectiva, com a imposição de regras. Refere que nas Artes Visuais “...se da un empleo de la inteligencia espacial que en ninguna forma parece menos digna de temor reverente y emulación que el que despliegan el científico, el arquitecto, el escultor o el pintor”¹⁴⁷

¹⁴³ Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 143

¹⁴⁴ Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 144

¹⁴⁵ Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 158

¹⁴⁶ Le Corbusier, R. L. Herbert, *Modern Artists on Art* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1964), p. 64. Citado por: Barret, M. (1982). *Educação pela arte, uma estratégia para a estruturação de um curso*. (I. C. Telmo, & I. B. Payo, Trans.) Lisboa: Editorial Presença, p. 158.

¹⁴⁷ Gardner, H. (2001), *op. cit.*, p. 161

II.2.6. Os Estádios de Desenvolvimento na Arte - Viktor Lowenfeld

Maurice Barret na sua obra *“Educação em Arte”*¹⁴⁸ cita autores relevantes para a evolução da introdução da arte no ensino e as diversas abordagens para a sua compreensão e utilidade. Viktor Lowenfeld, é um dos autores referidos por Barret, que realça o papel da criatividade no processo de ensino das artes.

Lowenfeld (1969, cit por: Barret, M.,1982) acreditava que através da arte a criança crescia criativamente e mentalmente, sendo o seu principal argumento para a educação se basear no ensino e abordagem da arte. O seu completo desenvolvimento “...elabora as suas ideias no crescimento emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético e criador, afirmando que todos estão inter-relacionados. As necessidades e respostas da criança variam à medida que ela se desenvolve e amadurece, mas o professor deve trabalhar reflexivamente para tornar o aluno apto a progredir pouco a pouco até à maturidade”¹⁴⁹

Lowenfeld (1969) referido por Barret (1982) diz que “...há uma forte linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano”¹⁵⁰

II.2.6.1. Estádios da Criatividade

A criatividade é considerada por Maurice Barret comum a diversas áreas do ensino, “...expressa e procurada por meio de uma grande variedade de caminhos”¹⁵¹, e segundo Lowenfeld a criatividade divide-se por **oito estádios**.

Tabela XVII - Estádios da Criatividade (Lowenfeld, 1969, cit. por: Barret, 1982, p. 85), (adaptado)

ESTÁDIOS DA CRIATIVIDADE SEGUNDO LOWENFELD	
SENSIBILIDADE	"Aos problemas experimentada através dos sentidos.
FLUÊNCIA	Experimentação com alternativas; adaptação; jogo com possibilidades. Aceitação de variáveis e fracassos
FLEXIBILIDADE	O evitar de preconceitos como factor determinante para encontrar uma solução. Ajustamento às possibilidades de mudança.
ORIGINALIDADE	Respostas fora do vulgar a perguntas e soluções originais para problemas; independência das ideias e soluções originais para problemas; independência das ideias e soluções de outras. (este é o elemento central e crucial)
REDEFINIR E ORGANIZAR DE NOVO	(Aqui Lowenfeld liga-se à ideia de L. Arnaud Reid da incorporação do sentido da forma, de modo individual e original na forma da solução. Este estágio inclui também uma aceitação de ambiguidade).
ANÁLISE	Abstracções das generalizações e chegada às relações específicas
UMA COERÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO	

¹⁴⁸ Barret, M. (1982). *Educação pela arte, uma estratégia para a estruturação de um curso*. (I. C. Telmo, & I. B. Payo, Trans.) Lisboa: Editorial Presença.

¹⁴⁹ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 89

¹⁵⁰ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 84

¹⁵¹ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 84

O processo dos estádios da criatividade de Lowenfeld pretende o aumento da capacidade de desenvolvimento do indivíduo. Cada problema passa por cada um destes estádios, como uma solução na organização do problema e das soluções.

II.2.6.2. Os Estádios de Desenvolvimento

Lowenfeld (1969, cit. por: Barret, 1982) contempla a arte como uma forma de instruir a criança a vários níveis e “...vê a arte infantil como criativa e sente que deveria ajudar no desenvolvimento da personalidade e no saudável crescimento mental”¹⁵², sendo estes os principais objectivos da educação pela arte e a sua relevância no ensino, no qual o professor é o veículo para os atingir.

O autor postulou **seis estádios de desenvolvimento** nas crianças a nível artístico, a partir dos dois anos e até aos 17 anos de idade, sendo que cada estágio **tem sete áreas** encadeadas para o crescimento e evolução da criança: características; figura humana; espaço; cor; desenho; tópicos de motivação; materiais. Identifica, também, dois tipos de criatividade: tipo «háptico» e o tipo «visual», dos quais se falará mais adiante.

Tabela XVIII - Estádios de Desenvolvimento em Arte - Viktor Lowenfeld (Barret, 1982, p.103)

ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO EM ARTE - VIKTOR LOWENFELD	
O ESTÁDIO DA GARATUJA	Dos 2 aos 4 anos
O ESTÁDIO PRÉ-ESQUEMÁTICO	Dos 4 aos 7 anos
O ESTÁDIO ESQUEMÁTICO	Dos 7 aos 9 anos
O ESTÁDIO DO REALISMO NASCENTE	Dos 9 aos 11 anos
O ESTÁDIO PSEUDO-NATURALISTA	Dos 11 aos 13 anos
A CRISE DA ADOLESCÊNCIA	Dos 13 aos 17 anos

Os seis estádios de desenvolvimento da criança referidos na tabela acima, estabelecem um crescimento e evolução gradual, consoante a idade da criança e o seu nível de abstracção e de representação da realidade. O desenvolvimento acontece por etapas que se constroem umas em cima das outras, ou seja, se a criança não começar pela “*garatuja*” nunca chegará ao estágio do “*realismo nascente*”.

A criança inicia o seu desenvolvimento com o chamado estágio da garatuja, no qual a sua produção artística é apenas conseguida com o uso de cores e formas de modo não coerente numa tentativa de representar o mundo visual; segue então ao estágio pré-esquemático, no qual a criança tenta pela primeira vez representar o ser humano, geralmente com um círculo para a cabeça e duas linhas verticais para as pernas e depois o estágio esquemático, no qual a criança define a representação de um objecto de acordo com o seu conhecimento sobre o assunto e a sua importância para ela.

¹⁵² Barret, M. (1982)., *op. cit.*, p. 102

De acordo com os objectivos deste relatório, incidir-se-á particularmente no desenvolvimento que abarca os três últimos estádios, de forma esquemática e sucinta, mas que permita a compreensão do nível de desenvolvimento da criança quanto à representação pelo desenho.

II.2.6.2.1. O Estádio do Realismo Nascente (dos 9 aos 11anos)

Este estágio é comparado ao estágio referente às operações concretas postulado por Piaget, no qual a criança já tem capacidade para compreender o mundo de forma lógica, existe um desenvolvimento crescente de independência social e consciência de si próprio. Em relação ao desenho passa-se de uma fase esquemática para uma fase de representação dos pormenores e uma maior consciência de planos, com a percepção da linha do horizonte e maior preocupação com o entendimento do espaço, do envolvimento da cor, das formas, da exploração de materiais. O aluno é “solicitado em duas direcções: a primeira, conformar-se com o padrão dos seus iguais; a segunda, exprimir-se à sua maneira e com as suas ideias. Ele responde às duas. O professor necessita planear muito cuidadosamente de modo a que o programa não seja posto em prática à custa da criança pois o preço será pago com juros durante a adolescência”¹⁵³

Tabela XIX - Estádio de Realismo Nascente (Lowenfeld, 1969, cit. por: Barret, 1982, p. 104), (adaptado)

ESTÁDIO DE REALISMO NASCENTE (DOS 9 AOS 11 ANOS)	
CARACTERÍSTICAS	Idade do grupo Libertação das linhas geométricas (esquemas) Falta de cooperação com os adultos Maior consciencialização de si próprio e das diferenças sexuais
FIGURA HUMANA	Atenção às roupas, dando ênfase às diferenças entre rapazes e raparigas Maior rigidez como resultado de uma atitude egocêntrica e a ênfase nos pormenores (fatos, cabelos, etc.) Tendência para as linhas realistas Libertação do esquema
ESPAÇO	Libertação da expressão da linha de base Ultrapassagem. O céu vem até ao chão Descoberta do plano Enchimento do espaço entre as linhas de base Dificuldades nas correlações espaciais como resultado da atitude egocêntrica e falta de cooperação
COR	Libertação do estágio objectivo da cor Ênfase na abordagem emocional da cor Estádio subjectivo da cor A cor é usada de acordo com a experiência subjectiva
DESENHO	Primeira abordagem consciente da decoração Conhecimento dos materiais e das suas funções
TÓPICOS DE MOTIVAÇÃO	Consciencialização estimulada pela caracterização dos diferentes vestidos e fatos (profissões) Cooperação e ultrapassagem através do trabalho de grupo Cooperação subjectiva através do tipo de tópicos. Ex: «Estamos a construir uma casa» Cooperação objectiva através do trabalho de grupo
MATERIAIS	Recorte de papéis; Lápis; Pintura; Giz de cores; Barro; Pasta de papel; Madeira; Colagens; Metal; Carimbos

¹⁵³ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 105

II.2.6.2.2. O Estádio Pseudonaturalista (dos 11 aos 13 anos)

O estágio pseudonaturalista constitui a transição entre a infância e a adolescência, há uma atitude mais subjectiva. Nesta fase deve-se reforçar o trabalho do aluno e realçar a sua espontaneidade para o trabalho, também referido por Erikson.

O desenho da criança está numa fase de decisão, “alguns alunos podem ainda estar a usar imagens esquemáticas enquanto outros já as ultrapassaram e fazem desenhos que demonstram naturalismo crescente. Algumas crianças podem oscilar entre os dois grupos, estando isso dependente do seu envolvimento ou aproximação do assunto”¹⁵⁴. Há ainda uma fase de indecisão e crescimento pelo desenvolvimento das emoções, através do uso da cor e forma na promoção da criação de ideias e expressões, a que Bruner chama fase de exploração.

Neste estágio, a criança tem mais aptidão para o desenvolvimento de ideias pela cor e organização do espaço do desenho, para “...apreciar as qualidades dos materiais e compreender a gama do seu uso tanto funcional como expressivamente”¹⁵⁵.

O desenho contempla a personalidade da criança, que se reflecte pelos dois tipos criativos de Lowenfeld. O tipo «visual», em que a criança observa o exterior e tem já uma determinada consciência do espaço e da sua representação, das dimensões e alguma noção de perspectiva. O tipo «háptico» representa o seu próprio mundo o seu “eu”, sem valorizar o exterior, apenas quando lhe é propício para o seu próprio envolvimento. Dá mais valor à questão emocional, exprime-se através das suas experiências corporais (cinestésicas), quando se sente envolvido com o próprio objecto.

Tabela XX - Estádio Pseudonaturalista (Lowenfeld, 1969, p.400, cit. por: Barret, 1982, p.107)

ESTÁDIO PSEUDONATURALISTA (DOS 11 AOS 13 ANOS)	
CARACTERÍSTICAS	Inteligência desenvolvida ainda que inconscientemente Aproximação naturalista (inconsciente) Tendência para a preocupação visual e não visual Gosto pela dramatização e acção
FIGURA HUMANA	Ligações. Observação visual das acções do corpo Proporções Ênfase na expressão, não dando, importância ao visual
ESPAÇO	Necessidade de expressão tridimensional Diminuição das dimensões dos objectos distantes Linha do horizonte (importância da visualização) Envolvimento quando significativa (sem importância visual)
COR	Mudanças de cor da natureza conforme a distância e o aspecto (importância da visualização) Reacção emocional à cor (sem dar importância à visualização)
DESENHO	Primeira aproximação consciente da estilização Símbolos das profissões Funções dos diferentes materiais, e respectivos desenhos
TÓPICOS DE MOTIVAÇÃO	Acções dramáticas no envolvimento Acções de imaginação e pose (com significado, como raspagem) Proporções através da ênfase no conteúdo Aspectos da cor
MATERIAIS	Aguarela; Guache; Pintura de poster; Pintura com escova; Pintura com pincel; Barro; Linóleo; Pasta de papel; Têxteis; Madeira

¹⁵⁴ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 106

¹⁵⁵ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 106

II.2.6.2.3. A Crise da Adolescência (dos 13 aos 17 anos)

Nesta fase há um abandono da arte pela criança como meio de expressão, deixa de sentir confiança nas suas representações. O estímulo nesta fase é vital para a construção individual. Como no estágio anterior, Lowenfeld cita os dois tipos de criatividade.

O tipo «*visual*» “...dá importância à aparência do objecto, à proporção relativa, à luz e à sombra e ao efeito «fotográfico» das impressões momentâneas. A direcção principal é para as interpretações naturalistas de validade objectiva”¹⁵⁶, e dá portanto valor às representações tridimensionais pela luz e sombra.

O tipo «*háptico*» “...dá ênfase às impressões interiores e qualidades emocionais. A proporção relativa é baseada em juízos de valor mais do que em percepção visual. O aluno centra-se na interpretação e na caracterização. O mesmo padrão surge no tratamento do espaço”¹⁵⁷, ou seja, a perspectiva é usada em valor de si próprio.

Ao nível do desenho os dois tipos são distintos, “...o tipo visual preocupa-se com a interpretação estética do equilíbrio da forma e com o ritmo. O tipo háptico produz desenhos emocionais de qualidade abstracta ou afasta-se dos trabalhos de expressão pessoal para trabalhar no desenho funcional ou industrial”¹⁵⁸

Tabela XXI - A Crise da Adolescência (Lowenfeld, 1969, p. 401, cit. por: Barret, 1982, p.110)

A CRISE DA ADOLESCÊNCIA (DOS 13 AOS 17 ANOS)	
CARACTERÍSTICAS	Ambição Energia Ideais românticos Introspecção Pressão do grupo de companheiros Despertar sexual
FIGURA HUMANA	Acção Participação Identificação consigo próprio ou empatia Fatos Vestidos Dança e ritmo
ESPAÇO	Perspectiva visual ou perspectiva de valor
COR	Sofisticada Não necessariamente naturalista
DESENHO	Como parte integrante da função - na mobília, fatos, ornamentos, arquitectura, decoração, paisagem, decoração de interiores Apreciação Abstracto Banda desenhada
TÓPICOS DE MOTIVAÇÃO	Ele próprio, lar, comunidade, indústria Exploração de materiais mais do que excelência técnica Desenvolvimento da sensibilidade Excursões
MATERIAIS	Todos os materiais que contribuam para desenvolvimento posterior ou uso de adultos Todos os materiais prévios, mais a fotografia, cerâmica, madeira (construção e gravura) Materiais naturais

¹⁵⁶ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 109

¹⁵⁷ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 109

¹⁵⁸ Barret, M. (1982), *op. cit.*, p. 109

II.2.7. Percepção visual da Imagem

Como é que as imagens originam significados? Como interpretamos uma imagem? Que significados podem as imagens arrebatrar? A percepção de imagens é apenas um processo inato ou é um sistema de símbolos, codificados, que têm de ser entendidos? São estas questões que estimulam determinadas suposições de filósofos, psicólogos, historiadores, cientistas, entre outros. A percepção da imagem é um tema fascinante, de discussão, de crítica e promove o desenvolvimento cognitivo no meio educativo.

II.2.7.1. Percepção Visual

Percepção significa “o acto ou efeito de perceber; tomada de conhecimento sensorial de objectos ou de acontecimentos exteriores; resultado ou dados da percepção; noção, conhecimento; discernimento”¹⁵⁹

A **percepção** enquanto conceito pode ser entendido como um processo cognitivo, que interpreta as informações (inputs sensoriais) e lhes atribui um sentido, como um conjunto de actividades complexas (biológicas e mentais) aliadas ao conhecimento do próprio mundo e das nossas acções. As visões que temos do mundo são uma interpretação de representações conceptuais e de representações estruturais dos objectos. **Visual** é “...referente à vista ou à visão (...) aparência de uma coisa ou de uma pessoa; acuidade visual termo utilizado para exprimir o poder separador espacial do olho de um observador”¹⁶⁰. O termo Visual é associado à **visão** que temos sobre o meio, o mundo e os objectos.

“ A visão é o sentido que nos permite reconhecer objectos que se encontram no meio ambiente que rodeia os seres vivos. Compreende o sentido da forma, da cor e o sentido luminoso. O olho normal foca os raios luminosos paralelos, que trazem as imagens de objectos distantes. Quando necessita de focar imagens de objectos próximos, entra em actividade o poder da acomodação que faz aumentar o poder da acomodação¹⁶¹ que faz aumentar o poder de refrangência¹⁶² do cristalino^{163,164} .

Percepção visual, em psicologia e nas ciências cognitivas é uma das diversas formas de percepção ligadas aos sentidos. É o resultado final da visão decifrando-se na aptidão de

¹⁵⁹ Dicionários Editora. (2001). *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora, p. 669

¹⁶⁰ Dicionários Editora. (2001), *op. cit.*, p. 901

¹⁶¹ Acomodação significa “modificação de sistemas internos para adaptação a nova realidade devida a novas informações cognitivas (...) acomodação visual faculdade de olho poder alterar a sua distância focal e produzir imagens nítidas de objectos a diferentes distâncias” (Dicionários Editora. (2001), *op. cit.*, p. 22).

¹⁶² Refrangência significa, “propriedade de refractar a luz (...) refractar é mudar de direcção, reproduzir refacção (...) refacção mudança de direcção (com ou sem desvio angular) que sofre a propagação das ondas electromagnéticas” (Dicionários Editora. (2001), *op. cit.*, p. 748)

¹⁶³ Cristalino, é referente ao olho, situa-se na parte anterior do globo ocular.

¹⁶⁴ Dicionários Editora. (2001), *op. cit.*, p. 900

revelar a luz e interpretar (ver) as deduções do estímulo luminoso, do panorama estético e lógico.



Ilustração V - Ilusão: Cores Vs Palavras¹⁶⁵

No exemplo que se apresenta na imagem acima, pretende-se que se digam as cores e não as palavras, no entanto, o lado direito do nosso cérebro tenta dizer a cor, mas o lado esquerdo insiste em ler a palavra.

Os diferentes tipos de percepção ocorrem dos diversos sentidos que o homem possui, a percepção visual, auditiva, olfactiva, táctil e gustativa e também a percepção temporal e espacial. São diversas as teorias que pretendem explicar as nossas percepções em relação ao mundo que nos rodeia.

Em relação à percepção visual, existem várias teorias que pretendem dar a conhecer e entender a nossa capacidade cognitiva e psicológica dos fenómenos visuais. Primeiramente surgem duas teorias discordantes, a *teoria da semelhança* de James J. Gibson, na qual a definição é baseada na *semelhança das figuras* com o *ambiente visual*, e a *teoria construtivista* de E.H. Gombrich, assente nas *convenções pictóricas*. Surge uma terceira teoria, a teoria de Gestalt precedida por Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Esta teoria impulsionou vários artistas na produção de ilusões de óptica, na aplicação da perspectiva, na configuração cognitiva dos estados de percepção do mundo e sua interpretação.

II.2.7.2. Psicologia da Gestalt

A *teoria Gestalt* foi criada no início do século XX, na Alemanha, pelos psicólogos Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940).

O termo *Gestalt* significa em português "...forma, mas também por organização, estrutura e configuração"¹⁶⁶ Tem como base a psicofísica (estudo das sensações), o estudo da percepção visual e as suas implicações psicológicas como um *conjunto autónomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e leis internas*.

¹⁶⁵ Wikipedia. (6 de Fevereiro de 2012). *Ilusão*. Obtido em 17 de Março de 2012, de wikipedia: <http://pt.wikipedia.org>

¹⁶⁶ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 29

Fundamenta-se na ideia de que o **todo é mais do que a simples soma das suas partes**. “Os gestaltistas partem das **estruturas**, das **formas**: nós percebemos conjuntos organizados em totalidades. A teoria da forma considera a percepção **como um todo**”¹⁶⁷

Exemplo: Quando olhamos para uma casa vemos um conjunto, um todo e, só depois, analisamos os pormenores, a cor das portas, as janelas, o telhado etc.

Outro **exemplo** é a figura abaixo: “A percepção da cadeira não é o somatório dos elementos que a constituem (...) o todo é percebido antes das partes que o constituem. A forma corresponde à maneira como as partes estão dispostas no todo”¹⁶⁸. Neste exemplo, foi aplicada uma das leis dos gestaltistas: lei da proximidade, perante os elementos dispersos, agrupamo-los (os mais próximos) para construir uma forma. Neste campo da teoria da forma pretendem-se explicar determinadas ilusões óptico-geométricas.



Ilustração VI - A Cadeira, de Ângela Melo¹⁶⁹

Os gestaltistas propõem um modelo dinâmico. Representando um grande progresso nas concepções psicológicas, “o todo é diferente da soma de suas partes”¹⁷⁰

“O todo não é a soma das suas partes - na realidade estas organizam-se segundo determinadas leis. Os elementos constitutivos de uma figura são agrupados espontaneamente. Esta organização é, segundo os gestaltistas, essencialmente inata”¹⁷¹

II.2.7.2.1. Os Princípios da Psicologia da Gestalt

A teoria de Gestalt organiza-se em *oito princípios*: Proximidade; Similaridade; Conectividade Uniforme; Boa Continuidade; Destino Comum; Simetria; Fechamento; lei da

¹⁶⁷ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 29

¹⁶⁸ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 30

¹⁶⁹ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 30

¹⁷⁰ Schiffman, H. R. (2005). *Sensação e percepção* (5ª ed.). (L. A. Pontes, & S. Machado, Trans.) Rio de Janeiro, Brasil: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., p. 126

¹⁷¹ Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998), *op. cit.*, p. 30

Pregnância (ou *Prägnanz*). Estes princípios da psicologia de Gestalt, não actuam isoladamente mas interagem entre si para uma percepção coerente. Constituem uma organização conceptual que:

“De acordo com a Gestalt, formas boas e bem organizadas são mais fáceis de serem lembradas do que as desorganizadas (Howe & Brandau, 1983; Howe & Jung, 1986), talvez porque sejam mais fáceis de codificar e, dessa forma, exijam menos dos nossos limitados recursos cognitivos (Hartfield & Epstein, 1985). Mermelstein, Banks e Prinzmetal (1979) demonstraram que, quando uma dada configuração visual, como a imagem de uma face, é bem organizada, sendo lembrada como uma forma unitária ou boa, segundo a Gestalt, então fica mais fácil fazer a detecção posterior de suas partes constituintes...”¹⁷²

Princípio da Proximidade

“...os elementos podem se agrupar conforme a proximidade que se percebe entre eles. Elementos que parecem estar próximos uns dos outros tendem a ser agrupados junta (...) essa proximidade que se percebe e que cria os efeitos de agrupamento pode ser espacial ou temporal”¹⁷³



Ilustração VII - "Devido ao princípio da proximidade, os círculos próximos entre si são vistos como se estivessem arranjados aos pares"¹⁷⁴

Princípio da Similaridade

“...os elementos se igualam em termos de proximidade, os que fisicamente se assemelham tendem a ser agrupados juntos (...) agrupamentos com base na similaridade (e na proximidade) também se aplicam à modalidade auditiva (...) as notas musicais que se assemelham entre si em frequência (altura) e que se sucedem logo uma após a outra se agrupam percentualmente para formar uma melodia”¹⁷⁵

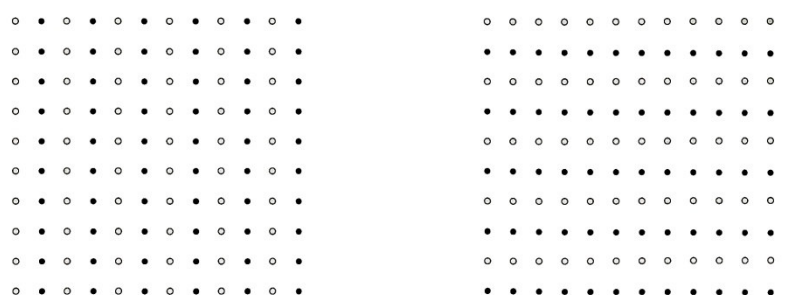


Ilustração VIII - "Por causa do princípio da similaridade, as séries de círculos vazios e cheios são vistas segundo uma organização de colunas e a outra figura de linhas"¹⁷⁶

¹⁷² Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p.130

¹⁷³ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p.126

¹⁷⁴ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p.126

¹⁷⁵ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p.126

¹⁷⁶ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

Princípio da Conectividade Uniforme

“...percepção de uma única unidade quando os componentes dessa unidade parecem estar fisicamente conectados (...) responde pela observação familiar de que, normalmente, os objectos que nos aparecem fisicamente conectados são percebidos como se formassem uma unidade perceptual”¹⁷⁷

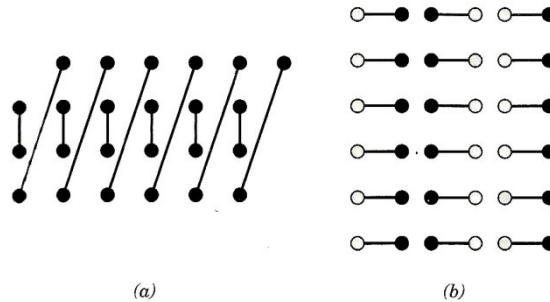


Ilustração IX - "o agrupamento devido ao princípio da conectividade uniforme. Em (a), percebem-se como grupos aos pares de pontos conectados pelas linhas verticais ou diagonais, segundo um princípio que prevalece sobre a proximidade. Em (b), cada grupo perceptual contém um círculo vazio e um outro cheio, conectados por uma linha, invocando um princípio que prevalece tanto sobre o efeito da similaridade quanto da proximidade dos círculos vizinhos”¹⁷⁸

Princípio da Boa continuidade

“Os elementos que parecem seguir numa mesma direcção, como os que acompanham uma recta ou uma curva, facilmente são percebidos como formando um grupo”¹⁷⁹

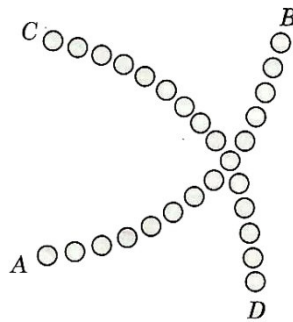


Ilustração X - "Devido ao princípio da boa continuidade, percebem-se duas curvas distintas que se cruzam: vêem-se então uma curva para cima (segmento A-B) e uma para baixo (segmento C-D). Ainda que seja possível perceber segmentos A-D e C-B, tais percepções são improváveis devido ao agrupamento baseado na boa continuidade”¹⁸⁰

¹⁷⁷ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 126 e 127

¹⁷⁸ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

¹⁷⁹ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

¹⁸⁰ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

Princípio do Destino Comum

“...agrupam-se percentualmente os elementos que se movem na mesma direcção. Tal agrupamento se dá com base na similaridade, porém aplicada a elementos *móveis*. Desta forma, se um certo número de elementos é visto em movimento, aqueles que parecem se mover paralelamente tendem a ser agrupados juntos, de modo a formar um padrão coerente...”¹⁸¹

Princípio da Simetria

“...as figuras mais naturais, equilibradas e simétricas são preferencialmente agrupadas em comparação com as assimétricas”¹⁸²

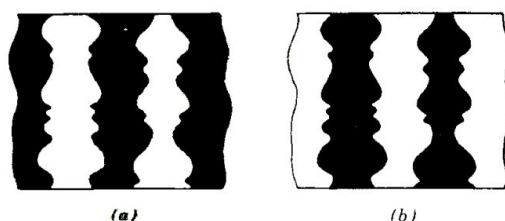


Ilustração XI - " Os contornos das formas verticais são idênticos, porém em (a) vêem-se as colunas brancas e, em (b), vêem-se as pretas. Em ambos os casos, a organização perceptual segue o padrão simétrico. (Fonte: Zusne, 1970)"¹⁸³

Princípio do Fechamento

“...o agrupamento ocorre de forma a favorecer a percepção das figuras que se apresentam mais encerradas ou completas (...) dentro de certos limites, figuras fisicamente incompletas tendem a ser percebidas como um todo”¹⁸⁴

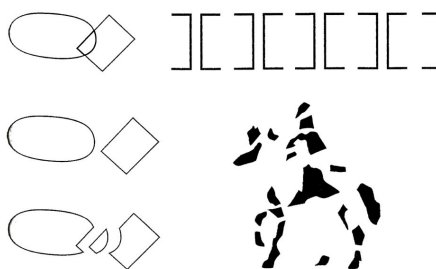


Ilustração XII - No primeiro conjunto de imagens, do lado esquerdo "devido à actuação do fechamento, percebem-se duas formas distintas - um eclipse e um rectângulo - produzindo uma intersecção, em vez de três áreas distintas e fechadas." No conjunto de figuras do lado esquerdo em cima "há uma tendência para se perceberem rectângulos. O princípio do fechamento predomina". Na figura do lado esquerdo inferior, Apesar de somente estímulos fragmentários estarem presentes, existe uma tendência de se perceber uma figura completa”¹⁸⁵

¹⁸¹ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

¹⁸² Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

¹⁸³ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 128

¹⁸⁴ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 127

¹⁸⁵ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 128

Princípio da Lei da Pregnância (ou Prägnanz)

“Muitos dos princípios enunciados anteriormente (...) foram codificados sob a denominação geral de **lei de Prägnanz**, ou lei da boa forma, que se refere à tendência a se perceber, entre as possíveis alternativas perceptuais, aquela referente à forma mais simples e estável de todas (...) incorpora os efeitos dos princípios de agrupamento de Gestalt. A organização do padrão visual com base nesses princípios produz as percepções mais simples e eficientes”¹⁸⁶

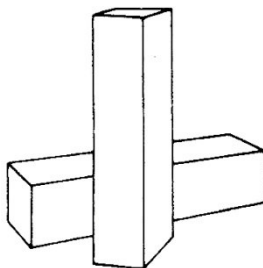


Ilustração XIII - "Pelo menos três formas distintas podem ser percebidas neste desenho. Os princípios da boa continuidade e do fechamento tendem a favorecer a percepção de duas barras, uma se situando em frente da outra"¹⁸⁷

II.2.7.3. Perfis Ilusórios na Percepção da Imagem

“Parece não haver nenhuma teoria que explique satisfatória ou completamente as mais importantes ilusões espaciais por meio de um processo ou mecanismo único. Pode ser possível que não exista um processo ou mecanismo único que responda por qualquer ilusão em particular. Sob essa luz, parece razoável considerar a ideia de que as ilusões individuais podem ser produzidas por diferentes fontes, vindo algumas da estrutura do olho e das interações neurais que ocorrem no interior da retina, e outras provenientes de factores cognitivos maiores envolvendo os julgamentos e as experiências anteriores do observador (...) que existem dois níveis primários e independentes de mecanismos de distorção, cada qual podendo facilitar o surgimento de ilusões perceptuais (...) componentes ópticos da retina (ou estrutura) e componentes cognitivos”¹⁸⁸

II.2.7.3.1. Contornos Subjectivos ou Contornos Aparentes ou Ilusórios

Este processo é semelhante ao princípio de fechamento da psicologia de Gestalt, “...através de uma porção vazia do campo visual, produzindo o surgimento de bordas ou contornos que foram chamados de contornos subjectivos por Kanizsa (1976, 1979) ...”¹⁸⁹ Muitos foram os investigadores nesta área, com percepções idênticas e novas abordagens mas que não se mostraram meramente satisfatórias, também baseada na teoria de Gestalt tentaram dar uma explicação “...para a diferença de luminosidade entre o fundo e a forma aparente delineada pelo

¹⁸⁶ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 129

¹⁸⁷ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 129

¹⁸⁸ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 203 e 204

¹⁸⁹ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 131

contorno subjectivo. Essa explicação baseia-se num efeito de organização figura-fundo (...) a figura aparece mais luminosa ou mais intensa do que o seu fundo de igual refletância..."¹⁹⁰

Há sempre uma figura central que predomina e sobressai, enquanto as outras são subjectivas, podem existir diversas alternativas perceptuais numa imagem.

Vejamos alguns exemplos que ilustram produções sobre contornos subjectivos.

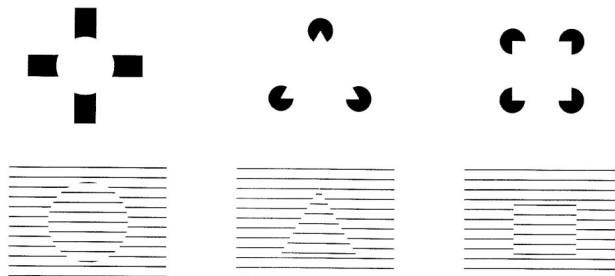


Ilustração XIV - Exemplos: "Contornos subjectivos produzem formas aparentes (isto é, círculos, triângulos e rectângulos) "¹⁹¹

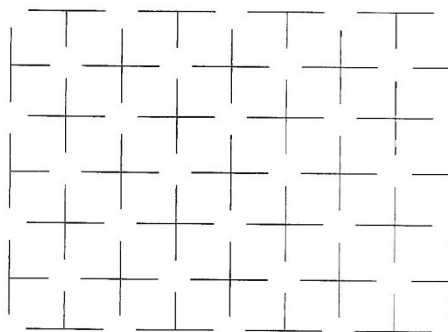


Ilustração XV - "Contornos diagonais imaginários conectados por círculos ilusórios aparecem nas intersecções que faltam entre as linhas de grade. (Fonte: Baseado em Ehrenstein, 1941) "¹⁹²

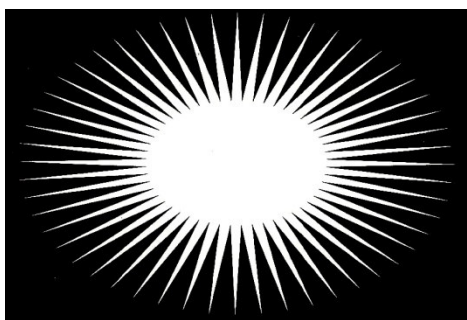


Ilustração XVI - "Um ovo "cintilante". Os contornos subjectivos e o contraste induzem o surgimento de uma forma oval e cintilante no centro da figura. (Contribuição de Jan e Noah Schiffman, 2000)"¹⁹³

¹⁹⁰ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 131

¹⁹¹ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 131

¹⁹² Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 131

¹⁹³ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 131

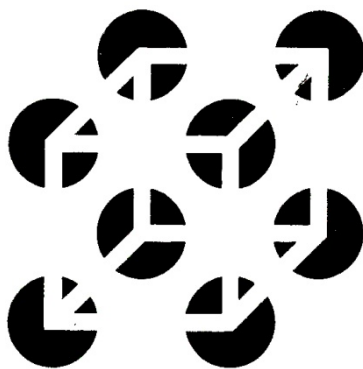


Ilustração XVII - "Um cubo subjectivo de Necker, a partir do qual duas alternativas perceptuais são possíveis. (Fonte: Baseado em Bradley, Dumais, & Petry, 1976)"¹⁹⁴

II.2.7.3.2. Figuras Ambíguas, Reversíveis e Multiestáveis

Este tipo de figuras é caracterizado por serem ambíguas e confusas. Podem conter ambiguidades pela profundidade ou pela sua orientação espacial, principal. Na observação de um objecto/figura pode surgir uma inversão espontânea da orientação espacial. A inversão pode "...ocorrer periodicamente. Ela ocorre porque o estímulo não contém informações suficientes para que a figura adquira uma orientação tridimensional completamente estável e única"¹⁹⁵

Seguidamente são sugeridas algumas imagens que representam o conceito de inversão. Como por exemplo o cubo de Necker, "...duas organizações tridimensionais simples de um cubo no espaço são igualmente possíveis: o cubo pode ser visto projectando-se para cima ou para baixo, mas não nas duas direcções ao mesmo tempo"¹⁹⁶. Ver figura que se segue.

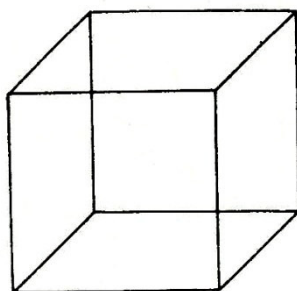


Ilustração XVIII - "O cubo de Necker. Após um breve período de inspecção, a profundidade do cubo é espontaneamente invertida. (Fonte: Baseado em uma figura romboíde planejada por L.A. Necker in 1832)"¹⁹⁷

¹⁹⁴ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 132

¹⁹⁵ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 202

¹⁹⁶ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 132

¹⁹⁷ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 202

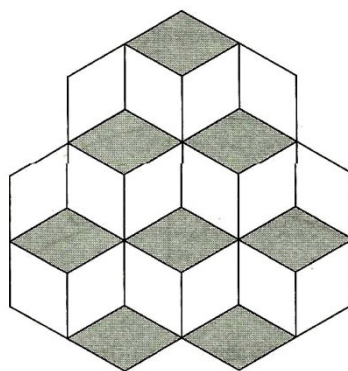


Ilustração XIX - "Ocorre uma inversão da figura, de modo que se podem perceber seis ou sete cubos"¹⁹⁸

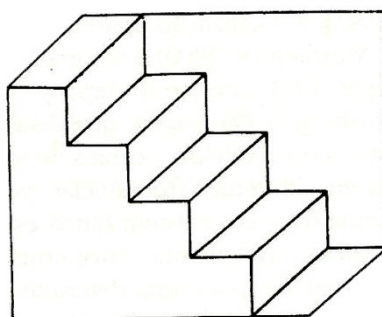


Ilustração XX - "A escada de Schroder. A figura sofre uma inversão de uma escada para uma cornija suspensa (planejada por H. Schroder in 1858)"¹⁹⁹

II.2.7.3.3. Figuras Impossíveis

Estas imagens ou figuras não são possíveis de uma representação no espaço real, isto é, não existem fisicamente. Elas desafiam a nossa percepção e compreensão espacial, de facto "...à primeira vista, parecem ser a representação de objectos reais e coerentes (...) podem se mostrar tanto confusas quanto perturbadoras àqueles que tentarem vê-las como pertencentes a objectos tridimensionais estáveis"²⁰⁰

As figuras impossíveis são inconsistentes e contraditórias pela profundidade. Quando são vistas como um todo, não têm um sentido lógico de compreensão em relação à análise individual das partes, "...a interpretação de profundidade atribuída a cada parte de modo individual não pode se estender racionalmente à figura como um todo"²⁰¹

¹⁹⁸ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 202

¹⁹⁹ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 203

²⁰⁰ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 206

²⁰¹ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 203

Vejamos alguns exemplos de figuras impossíveis:

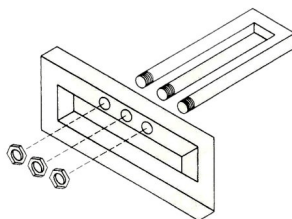


Ilustração XXI - "uma construção "impossível". A figura de três pontas é chamada de tridente ou "garfo do diabo" . (Fonte: De North American Aviation's Skywriter, February 18, 1966, Braun Co., Inc.)²⁰²

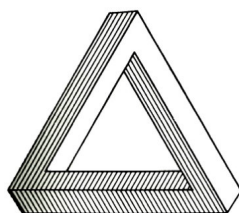


Ilustração XXII - "Um triângulo impossível"²⁰³

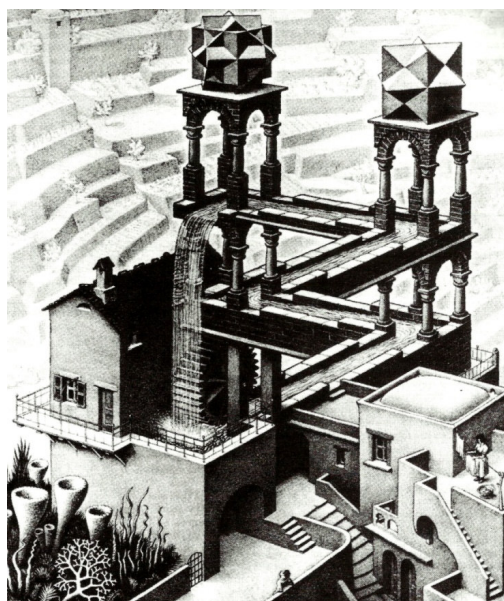


Ilustração XXIII - "Uma cena impossível desenhada por M. C. Escher (1971). De acordo com Escher, a figura incorpora o triângulo impossível (M.C. Escher's Waterfall.2003 Cordon Art B.V. - Baarn -Holland. Todos os direitos reservados) "²⁰⁴

"Alguns dos notáveis desenhos do artista holandês Maurits C. Escher (...) utiliza indicações de profundidade, são exemplos fascinantes de cenas tridimensionais impossíveis. Se você tentar acompanhar a direção do fluxo de água (...) se dará conta do desafio de fazer com que seus sentidos percebam uma cena que não pode existir"²⁰⁵

²⁰² Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 205

²⁰³ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 206

²⁰⁴ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 207

²⁰⁵ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 206

II.2.7.3.4. Maurits Cornelis Escher

Maurits Cornelis Escher (1898-1972) nasceu na Holanda e dedicou-se às Artes Gráficas a partir de 1922, nomeadamente às técnicas da gravura, do desenho, à litografia e à xilogravura. Foi influenciado por diferentes culturas no seu processo artístico, em concreto a arte árabe (mudédjar) na divisão regular do plano em figuras geométricas que se transfiguravam, repetiam e reflectiam. Escher substituiu as figuras abstractas e geométricas usadas pelos árabes por figuras concretas, perceptíveis e reconhecíveis.

As obras de Escher exploravam o espaço, a representação do espaço tridimensional, num plano bidimensional, criando figuras impossíveis, representações distorcidas, e paradoxos. Não lhe interessava a representação da realidade, mas a criação de mundos impossíveis e que poderiam parecer reais, tornando-se como um mágico ilusionista das artes gráficas.

Escher dedicou grande parte do seu tempo ao estudo das pavimentações do plano. As suas pavimentações do plano são conseguidas recorrendo a isometrias. Ele articulava nas suas obras bases da matemática, que são espantosas surpresas conceptuais, vivem no limiar da realidade, entre o **Provável e o Improvável**, o **Possível e o Impossível**. Este artista imaginava as suas obras, mas eram materializadas através de conceitos da **matemática** e da **geometria**.

As **representações Axonométricas** são aplicadas nas obras de Escher em litografia. Escher reflecte em algumas obras a **passagem do mundo bidimensional para a tridimensionalidade** numa mesma superfície. A estranha relação entre estas representações numa mesma obra, é o resultado da expressão fantasiosa do artista, que torna possível nas suas obras, elementos impossíveis do mundo real, ele alarga o seu mundo real num mundo fantasioso com imagens imaginárias. Algumas das obras que reflectem essa estranha relação, dos mundos imaginários com uma certa relação ao mundo real, na transição da bidimensionalidade para a tridimensionalidade são, “Répteis”, “Evolução Cíclica”, “Espelho Mágico” e “Reencontro”. Tomando como exemplo a obra, “Evolução Cíclica”, de 1938, a representação **isométrica do cubo é evidente**:

“...como elemento que refleja el paso del mundo 3-D al 2-D, en virtud de la ambivalência de su forma geométrica El mundo de três dimensiones, representado en la parte superior de la obra por la arquitectura y el personaje en un espacio isométrico, se transforma en la parte inferior, en un mundo de dos dimensiones en el que los rombos de las caras del poliedro pierden su condición de pertenencia al mismo, quedando convertido en una forma plana. Lo mismo sucede con el personaje que desde su entidad de ser tridimensional, tratado plasticamente mediante el claro-oscuro para acentuar el efecto del volumen, pasa a convertirse en una silueta plana y geometrizada dentro del rompecabezas que representa la amalgama de formas de la parte inferior. La posición entre los aspectos simbólicos inherentes a uno y otro mundo son significativos. Por un lado, el mundo bidimensional de la parte inferior es cerrado y encajado, negando toda posibilidad de expansión. El mundo tridimensional de la parte superior es, el cambio, expansivo y vital con una atmosfera que se pueda percibir visualmente”²⁰⁶

²⁰⁶ Morell, R. G. (1988). *Espacio, vision y en la pintura del siglo XX*. Valencia, Spain: Universida Politecnica de Valencia - SPUPV-88-453, p.122

A obra reflecte a transição entre dois mundos, a perspectiva como expressão bidimensional e a tridimensionalidade que adquire uma conotação de expansão e de libertação dos próprios limites do plano.

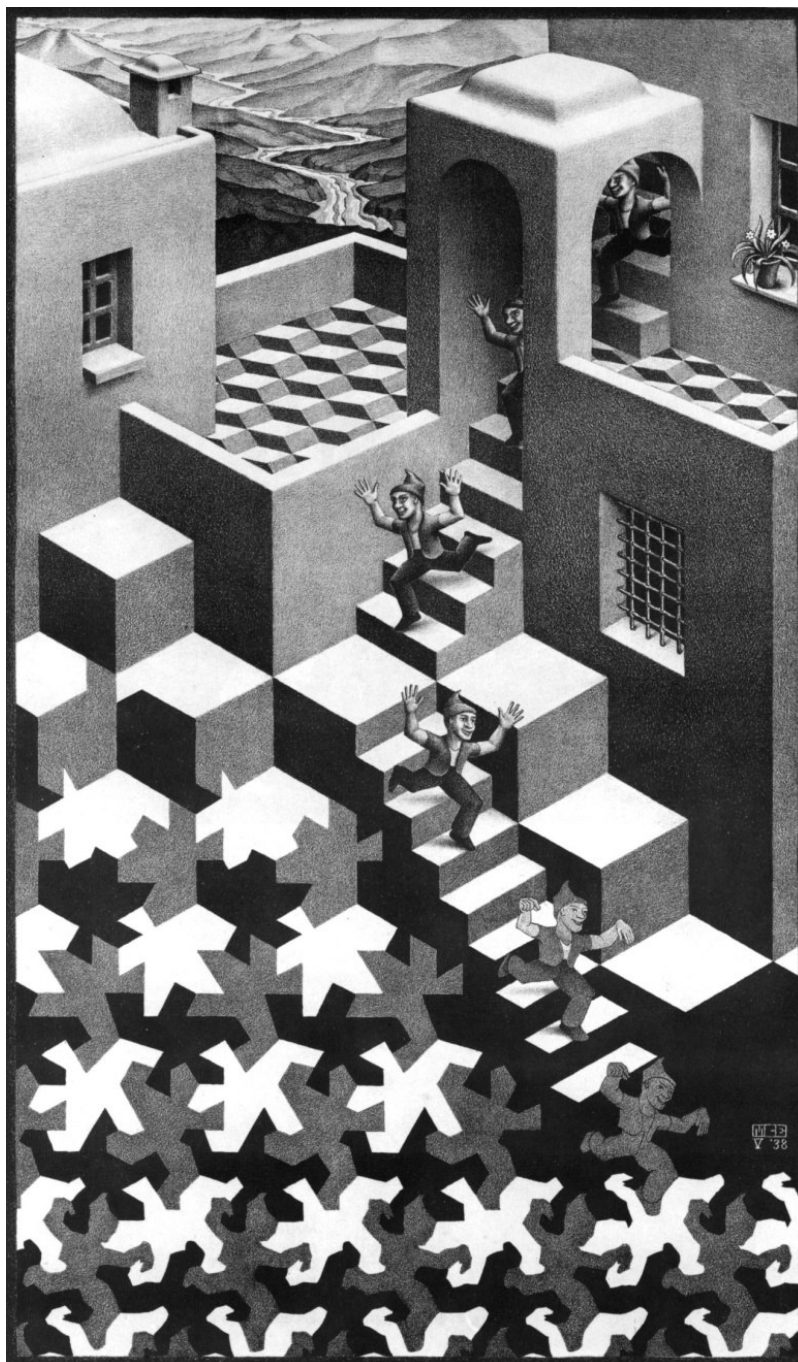


Ilustração XXIV - "Evolução Cíclica" de M. C. Escher (1938)²⁰⁷

²⁰⁷ Morell, R. G. (1988), *op. cit.*, 123

II.2.8. Aplicações da Perspectiva

A Perspectiva é a arte de “...representar os objectos tais como se apresentam à vista, conforme a sua disposição e distância (...) em função do lugar de onde é observado (ponto de vista)”²⁰⁸. A perspectiva permite a representação da tridimensionalidade, através de regras geométricas de projecção. As imagens projectadas permitem a percepção (ilusão) de uma realidade tridimensional.

A perspectiva foi fundamentada pela matemática e desenvolveu-se em Itália no século XV e XVI, pelas investigações de **Filippo Brunelleschi** (1377-1446), arquitecto e escultor. As descrições dessas investigações - construção da perspectiva - foram registadas por **Leon Battista Alberti** (1435), a primeira descrição da construção da perspectiva. Muitos artistas e pintores aplicaram esses conhecimentos, na criação coerente de uma terceira dimensão, numa superfície bidimensional, entre outras: **Pierro della Francesca** (1415-1492), **Leonardo da Vinci** (1452-1519), **Albrecht Dürer** (1471-1528), entre outros. Adoptado pela pintura Europeia até ao século XIX, foi registado por artistas e movimentos ao longo de todo o século XX, continuando o seu recurso, que suscita intensas experiências estéticas.

II.2.8.1. Princípios da Perspectiva

A perspectiva é uma técnica de representação do espaço tridimensional numa superfície plana, tem como objectivo a aproximação (enquadramento) ao que vemos. No Renascimento surgiu o estudo científico da visão, que alterou o modo de representação do desenho, da pintura e da arquitectura. Os estudos efectuados no campo da óptica e da geometria, proporcionam a projecção de objectos em profundidade pela convergência de linhas, supostamente paralelas num único ponto de fuga.

No Renascimento, os artistas europeus pintaram com maior realismo, tornaram-se habilidosos em criar a ilusão de profundidade.

A **perspectiva linear**, é a representação de um objecto tridimensional, projectado num plano a partir de um ponto (ponto de fuga), pelo centro óptico, representado por uma linha de horizonte ilusória. As linhas de projecção na representação de uma pintura dirigem-se para esse ponto. A perspectiva linear baseia-se na **forma óptica**, isto é, nas projecções sobre a retina (inicialmente intitulada de perspectiva *naturalis*).

A **perspectiva atmosférica**, é representada pelas variações de luz e cor, pelo uso de cores luminosas, contornos nítidos e por uma textura mais compacta nos objectos mais próximos, da qual se obtém uma **ilusão de profundidade**. Enquanto, os objectos mais afastados (são dispostos no suporte, mais acima), representados com menor nitidez e por

²⁰⁸ Dicionários Editora. (2001). Dicionário ilustrado da língua portuguesa. Porto: Porto Editora, p. 674

cores do espectro dos azuis e violetas (cores mais frias). **Jan Van Eyck**, revolucionou a representação da pintura do século XV. Flamengo, nasceu em 1390, desenvolveu a perspectiva atmosférica pelo uso de detalhes mais cuidados e perfeitos, pelo desenvolvimento das proporções (nível de detalhe), explorou texturas mais complexas (a aplicação de camadas sobre as outras), originando o aperfeiçoamento no uso das sombras. Numa das suas obras mais emblemáticas, *“O Casamento de Arnolfini”*, a perspectiva é redundante, pois existem várias formas de olhar esta obra. A perspectiva organiza a pintura para torná-la perceptível ao olho do espectador.



Ilustração XXV - "O casamento de Arnolfini" de Jan Van Eyck (1434)²⁰⁹

II.2.8.1.1. Perspectiva Renascentista: Filippo Brunelleschi e Leon Battista Alberti

Antes do Renascimento, na Idade Média, os artistas usavam uma “perspectiva” hierárquica. Com as primeiras formulações sobre as leis da perspectiva, de **Leon Battista Alberti**, nos registos do tratado, “De pictura” (1435), influenciou vários artistas, nomeadamente Piero della Francesca, Leonardo da Vinci e Albrecht Dürer.

A perspectiva linear, figurava em representações tridimensionais sobre superfícies planas desde a antiga arquitectura grega, mas só em 1420 é que foi instituída uma base teórica por Filippo Brunelleschi (1377-1446). A este arquitecto florentino são-lhe reconhecidos a utilização dos princípios de geometria e matemática, pela primeira vez, no estabelecimento das leis de percepção visual na perspectiva de representação do real.

A técnica da perspectiva de Brunelleschi, consistia em unir uma secção de linhas rectas da composição, no ponto de vista do artista aos objectos. Desta forma, a nossa capacidade

²⁰⁹ wikipedia. (18 de Abril de 2012). Jan van Eyck. Obtido em 18 de Abril de 2012, de wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Jan_van_Eyck

para entender as imagens, deve-se ao entendimento óptico entre as imagens e a referência ao mundo real. A percepção da imagem deve ser directa e automática. No entanto, e de acordo com a teoria, a perspectiva do artista pode não ser a mesma que a do observador da obra de arte, a percepção da perspectiva podem divergir no seu entendimento e interpretação. A teoria da perspectiva renascentista não é por conseguinte a explicação mais adequada na percepção da imagem.

Brunelleschi efectuou a experimentação das regras da teoria da perspectiva, mas foi Leon Battista Alberti (1404-1472), arquitecto, escultor e pintor que registou os princípios da perspectiva no mencionado tratado "*De pictura*" (1435). O sistema de Alberti, baseava-se na aplicação de um vidro perpendicular à mesa, no qual estava fixado uma grelha quadriculada e desenhava-se o que se via através do vidro. Mas esta técnica acarretava algumas dificuldades, desenhava-se só com um olho aberto e com um apoio de um fio que se fixava através de um orifício, para manter o ponto de observação sempre no mesmo ponto.

II.2.8.1.2. A perspectiva nas obras de Pierro della Francesca, Leonardo da Vinci e Albrecht Dürer

Alberti referiu que "um quadro é uma janela através da qual observamos uma secção do mundo visível" e Albrecht Dürer prova essa teoria pela construção de aparelhos para a reprodução de obras em perspectiva.

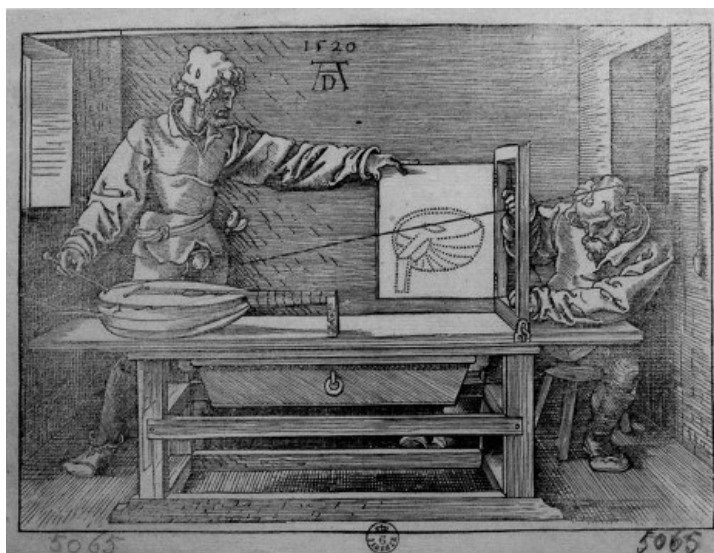


Ilustração XXVI - "Demonstração de Perspectiva" de Albrecht Dürer (1525)²¹⁰

²¹⁰wikipedia. (18 de Abril de 2012). *Albrecht Dürer*. Obtido em 18 de Abril de 2012, de wikipedia: <http://en.wikipedia.org>

Pierro della Francesca

Pierro della Francesca foi influenciado pelas novas teorias da perspectiva de Alberti, reflectindo-se numa das suas primeiras obras do Renascimento “*A Flagelação de Cristo*”. Realça-se a aplicação de princípios científicos, pelo uso da perspectiva e da luz. São criados dois espaços, o espaço interior, iluminado por um ângulo de luz diferente do ângulo que ilumina as três figuras que estão do lado de fora.

Este artista estudou rigorosamente a teoria da perspectiva e formulou uma obra “*De Prospectiva Pingenti*”, que influenciou outras correntes artísticas, como o cubismo. Defende que a construção do espaço, através de linhas paralelas à base do quadro, outros na sua perpendicularidade e as terceiras convergem para um ponto de fuga. A perspectiva para este artista simboliza um acordo entre a representação do homem e com a natureza.



Ilustração XXVII - “A Flagelação de Cristo” de Pierro della Francesca (1455)²¹¹

Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci, nasceu em Itália, 1452, foi arquitecto, pintor e cientista. Aluno do artista Verrocchio, em Florença, aprendeu e aplicou algumas das regras de perspectiva. Foi o principal impulsionador da perspectiva linear, na pintura do Renascimento Italiano. Escreveu “*O Tratado sobre a Pintura*”, de conteúdos técnicos e fundamentos do desenho e da pintura. No qual, a representação da figura humana, as proporções e a variação pelos seus movimentos e posições, fomentam o uso de determinadas técnicas mais ajustadas às situações. Escreveu e desenhou as suas numerosas observações, adoptou uma abordagem científica para a percepção de como funciona o mundo e de como o vemos.

As suas obras reflectem os seus conhecimentos em várias áreas do saber, da mecânica à óptica, etc. Rigoroso, habilidoso e perspicaz, demonstra nas suas pinturas a aplicação da

²¹¹ Pioch, N. (16 de Julho de 2002). *Piero della Francesca*. Obtido em 30 de Março de 2012, de ibiblio: <http://www.ibiblio.org>

perspectiva. Uma das obras mais emblemáticas e representativas dessa técnica é a “A Última Ceia”, na qual aplicou conhecimentos rigorosos de geometria, num jogo de expressões e movimentos entre Cristo e os Apóstolos.



Ilustração XXVIII - “A Última Ceia” de Leonardo da Vinci (1495-1498)²¹²

Albrecht Dürer

Albrecht Dürer (1471-1528), pintor e teórico alemão, publicou diversas obras, nas quais incluiu algumas ilustrações das máquinas de desenho de perspectiva. Com o objectivo de permitir ao artista efectuar medições precisas das suas composições, para criar uma ilusão persuasiva do mundo real, que envolve princípios da matemática, perspectiva e proporções ideais.



Ilustração XXIX - “Retrato em Xilogravura” de Albrecht Dürer (1525)²¹³

²¹² wikipedia. (19 de Abril de 2012). *Leonardo da Vinci*. Obtido em 20 de Abril de 2012, de wikipedia: <http://pt.wikipedia.org>

²¹³ wikipedia. (19 de Abril de 2012). *Albrecht Dürer*. Obtido em 20 de Abril de 2012, de wikipedia: <http://pt.wikipedia.org>

Dürer realizou inúmeras xilogravuras, das quais se destacam “A Adoração dos Magos” (1496), “Os Quatro cavaleiros do Apocalipse” (1514) e “Melancolia I” (1514).



Ilustração XXX - “Melancholia I” de Albrecht Dürer (1514) ²¹⁴

II.2.8.2. Sistemas de Representação

Os Sistemas de representação permitem representar, no plano, objectos tridimensionais, através das projecções. Cada tipo de perspectiva difere na sua representação e objectivos. Os principais sistemas de projecção são a cónica e a cilíndrica. Se compararmos as perspectivas cónicas, cavaleira e isométrica, podemos concluir que a perspectiva isométrica é a que mantém as mesmas proporções do comprimento, da largura e da altura do objecto.

II.2.8.2.1. Projecção cónica ou linear

A projecção cónica ou Linear, baseia-se num centro de vista fixo, que permite representar uma parte do nosso campo de visão. Podemos verificar esta teoria na obra “A Escola de Atenas” de Rafael as linhas convergem para um ponto comum (linha do horizonte). A projecção cónica é usada na pintura, fotografia, tendo como objectivo representar um determinado ponto de vista, dando a ilusão de profundidade.

²¹⁴ wikipedia. (16 de Abril de 2012). *Albrecht Dürer*. Obtido em 18 de Abril de 2012, de wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Albrecht_D%25C3%25BCrer

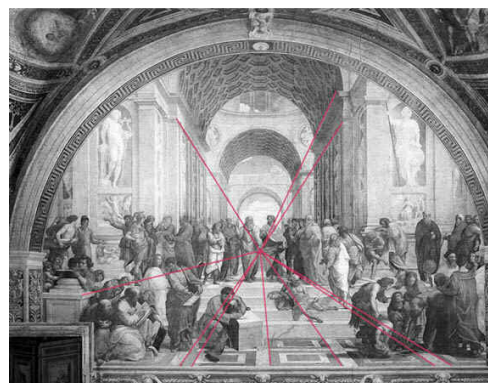
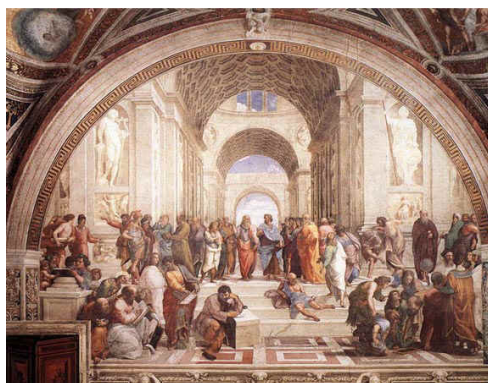


Ilustração XXXI - "A Escola de Atenas" de Rafael (1509-1510) - Renascimento²¹⁵

“O globo ocular funciona de forma semelhante a uma câmara escura. Os raios solares que reflectem os objectos passam através da pupila, nosso ponto de vista, projectam-se na retina, plano de projecção. O que vemos são projecções contínuas reflectidas sobre o plano de projecção”²¹⁶

São necessários vários elementos para desenhar uma vista em perspectiva: plano de projecção; ponto de vista; ponto de fuga; distância que separa o ponto de vista do plano de projecção; linha do horizonte.

“O ponto de vista é o sítio onde se encontra o observador. A alteração de ponto de vista faz com que tenhamos diferentes observações do mesmo espaço (...) o ponto de fuga é o ponto para onde convergem as projecções, que na realidade são paralelas, e situa-se na linha do horizonte, lugar de representação do infinito”²¹⁷

Representação da perspectiva cónica ou linear representa-se pela altura (Z), largura (X) e Profundidade (Y). Existem dois tipos de perspectiva cónica: frontal e oblíqua.

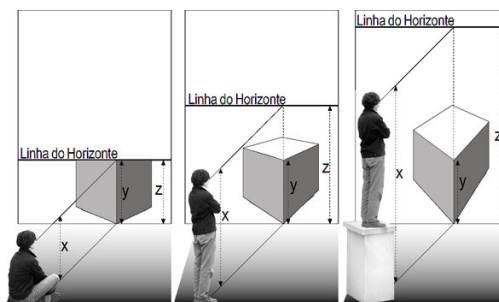


Ilustração XXXII - A altura do observador em relação à linha do horizonte (X, Y, Z) ²¹⁸

²¹⁵ LuDiasBH. (4 de Fevereiro de 2012). *Rafel - A Escola de Atenas*. Obtido em 9 de Abril de 2012, de alma carioca: <http://www.almacarioca.net/rafael-a-escola-de-atenas/>

²¹⁶ Dias, c., & Sousa, S. (2006). *Educação visual artes e manhas: 3º ciclo* (1ª ed.). Carnaxide: Santilha Constância, p. 101

²¹⁷ Dias, c., & Sousa, S. (2006), *op. cit.*, 102

²¹⁸ Canotilho, L. (2012). *Noções Básicas de Perspectiva*. Obtido em 7 de Abril de 2012, de ebah: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABDaEAK/noco-es-basicas-perspectiva>

II.2.8.3. Axonometrias

“A axonometria é uma perspectiva que tem a vantagem de tornar as representações dos objectos rápidas, claras e de fácil interpretação. No, entanto, as configurações das proporções e das dimensões dos objectos sofrem algumas modificações nas suas representações (...) o sistema axonométrico utiliza as projecções cilíndricas e consiste em fazer passar linhas projectantes paralelas entre si por cada um dos pontos do corpo até intersectarem o plano de projecção. As projecções cilíndricas podem ser de dois tipos: Projecção cilíndrica ortogonal - quando as linhas de projecção são perpendiculares ao plano de projecção. Projecção cilíndrica oblíqua - quando as linhas de projecção são oblíquas relativamente ao plano de projecção.”²¹⁹

A projecção cilíndrica consiste num sistema de representação, rigorosa, a três eixos no mesmo plano: **comprimento, altura e largura** (tridimensionalidade).

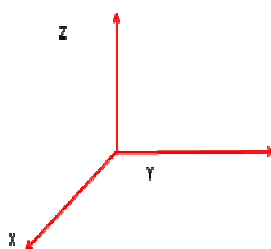


Ilustração XXXIII - Eixos do sistema de representação cilíndrica²²⁰

As principais projecções cilíndricas são: **cavaleira, isométrica e dimétrica**.

- **Perspectiva Cavaleira** - no eixo oblíquo de 45° (comprimento) as medidas são reduzidas a metade (coeficiente de redução). As restantes representam-se em verdadeira grandeza.
- **Perspectiva Isométrica** - todas as medidas são marcadas em verdadeira grandeza.
- **Perspectiva Dimétrica** - no eixo altura e oblíquo, as medidas são marcadas em verdadeira grandeza. No eixo de 42%, são reduzidas a metade.

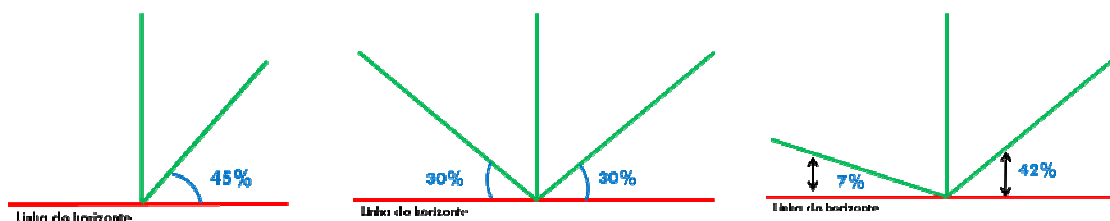


Ilustração XXXIV - Perspectiva Cavaleira; Perspectiva Isométrica; Perspectiva Dimétrica²²¹

²¹⁹ Dias, C., & Sousa, S. (2006). *Educação visual artes e manhas: 3º ciclo* (1ª ed.). Carnaxide: Santilha Constância, p. 104

²²⁰ Ilustração executada pela autora do relatório

²²¹ Ilustrações executadas pela autora do relatório

II.2.9. Objectivos da Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico

A Área Curricular de **Educação Visual** tem como objectivos o desenvolvimento da **percepção visual**, da **sensibilidade estética**, e da **capacidade e aptidão** de comunicar. Permite intervenções expressivas, criativas e críticas.

O desenvolvimento da percepção e a criação de objectos plásticos circunda o entendimento e interferência numa realidade cultural que a escola deve promover.

O recurso à metodologia de resolução de problemas é alicerçado em distintas oportunidades de decisão, investigação, experiências e execução. Destaca-se, neste âmbito, a actividade estética nas artes visuais como integrante do Universo Visual, confrontando a entendimento estético com a realização de objectos plásticos.

O Ministério da Educação sugere **três finalidades educativas** fundamentais:

1. **Desenvolver**, nos alunos, a **percepção visual**, através da criação e implementação de hábitos de **observação, análise e síntese**;
2. Desenvolver e amadurecer as capacidades expressivas, comunicativas e interpretativas que se realizem através das linguagens da figuração;
3. **Favorecer a acção didáctica** coordenada pelo Conselho de Turma para uma **formação cultural global** baseada também na consciência dos valores ambientais e dos valores artísticos.

As três finalidades educativas revelam algumas preocupações ao nível do aluno ultrapassar estereótipos na representação, a eterna questão da pressão das avaliações e da concepção do belo e da arte. É fundamental dar ao aluno a consciência do seu processo formativo, da sua evolução no uso da imagem, como linguagem e meio expressivo. Proporcionar-lhe ferramentas, técnicas e elementos linguísticos adequados e adaptados no desenvolvimento de uma consciência de respeito, de valorização dos bens culturais e do território, na sua globalidade.

O programa propõe, como **áreas dominantes**: o **desenho**; as explorações **plásticas bidimensionais e tridimensionais**; as **técnicas e tecnologias da imagem**.

II.3. Caracterização da Turma de Estágio

O Regimento do Conselho de Turma²²² (9°C), refere no *artigo 1º*:

“a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos pressupõe a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola - família, sendo da responsabilidade do Conselho de Turma”²²³

Todas as actividades, avaliações e informações sobre o aluno e a turma são registados no **Plano Curricular de Turma**²²⁴, desenvolvido pelo Director de Turma em Conselho de Turma, e é nesse documento que se baseia a caracterização da turma de estágio.

A turma de estágio frequenta o 9º ano de escolaridade na área curricular de Educação Visual, e todos os alunos da turma frequentavam a ESQP desde o 7º ano de escolaridade, com a excepção de uma aluna que foi transferida de outra escola para a ESQP no presente ano lectivo, no entanto vale a pena salientar que esta apresentou uma excelente adaptação à escola e turma. Desde o 7º ano que a docência é do Orientador Cooperante da professora estagiária e, por coincidência, nos dois anos anteriores também tiveram a presença de professores estagiários em Educação Visual, oriundos da UBI e da mesma área de estudos.

Em relação a alunos com NEES a turma inclui uma aluna com problemas auditivos mas que não necessita de apoio especializado nesse sentido porque tem um implante coclear ao qual se adaptou perfeitamente, contudo tem apoio educativo a um outro nível (o qual não pode ser divulgado nesta descrição pública), tanto fora como dentro da escola, através da articulação de entidades.

Ainda de realçar que no 9º ano a área curricular de Educação Visual é opcional e na ESQP os alunos podem optar por Educação Visual e Tecnológica.

Ao nível demográfico a turma é constituída por 28 alunos, 14 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, que se dividiram por sexos nas opções referidas, tendo a professora estagiária leccionado uma turma de 14 alunos do sexo feminino.

II.3.1. Constituição da Turma e Média de Idades

A Turma, constituída por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 13 anos e os 16 anos, apresentam uma média de idades de 14,5 anos.

²²² Anexo VI - *Regimento do Conselho de Turma* (2011-12)

²²³ Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/12). Regimento do conselho de turma. Turma C, 9º ano. Direcção de Turma, Covilhã.

²²⁴ O plano Curricular de Turma não pode constar dos anexos, porque contem informações sigilosas e por uma questão de ética profissional. A professora estagiária foi advertida nesse sentido pelos respectivos responsáveis.

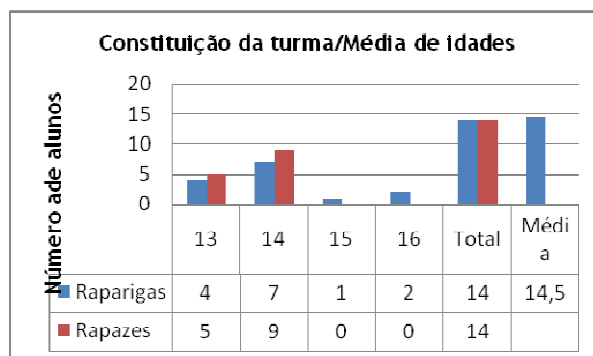


Ilustração XXXV - Constituição da Turma /Média de idades

Fazem parte da Turma três alunas com retenções no seu percurso escolar:

- Uma aluna foi retida no 2.º e 5.º Anos;
- Duas alunas retidas no 4.º Ano.

II.3.2. Estrutura Familiar

Visto a turma estar dividida ao nível de área artística, a caracterização e análise da turma incidirão apenas nos alunos da turma que frequentou a área curricular de Educação Visual (14 alunos do sexo feminino) na qual incidiu a PES.

II.3.2.1. Habilitações Literárias dos pais

O seguinte gráfico reflecte as respostas obtidas relativamente às habilitações literárias dos pais, sendo de referir que dois dos pais não responderam a esta questão, pelo que são consideradas apenas as respostas das 14 mães e 12 pais.

Pode-se verificar que as mães das alunas são detentoras de um nível académico superior ao dos pais.

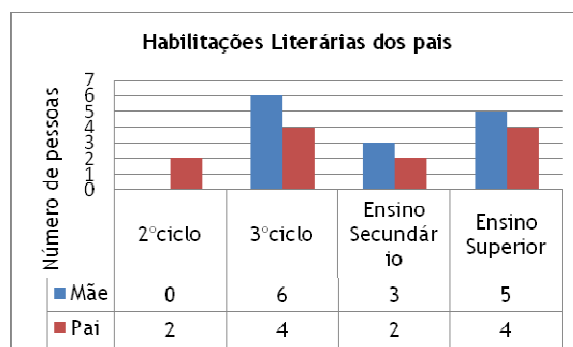


Ilustração XXXVI - Habilitações Literárias dos pais (Mãe e Pai)

II.3.2.2. Idade dos Pais

A moda²²⁵ de idade das mães e pais das alunas situa-se entre os 40 a 49 anos de idade, ambos com 64%. Registam-se nas idades das mães uma maior percentagem (29%) entre os 30-39 anos e nos pais entre os 50-59 anos de idade (22%). Deve ter-se em consideração que 14% dos pais não referiram a sua idade. Não existe nenhum pai com idades entre os 30-39 anos.

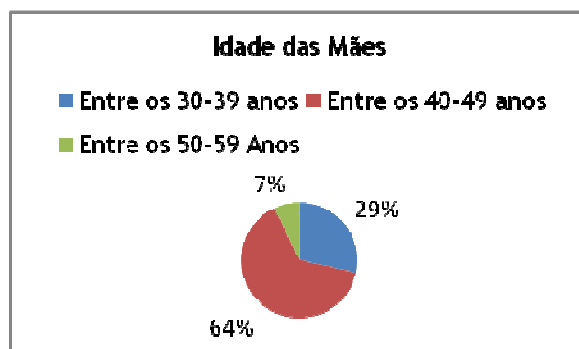


Ilustração XXXVII - Idade das Mães dos alunos

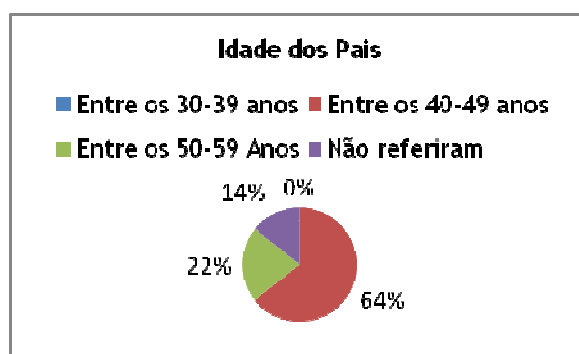


Ilustração XXXVIII - Idade dos Pais dos alunos

II.3.2.3. Situação Conjugal dos Pais dos Alunos e com quem vivem

Regista-se uma percentagem de 79% dos alunos que moram com ambos os pais e 21% dos alunos em que os pais estão separados e vivem só com a mãe.

²²⁵ Valor com maior percentagem chama-se: Moda

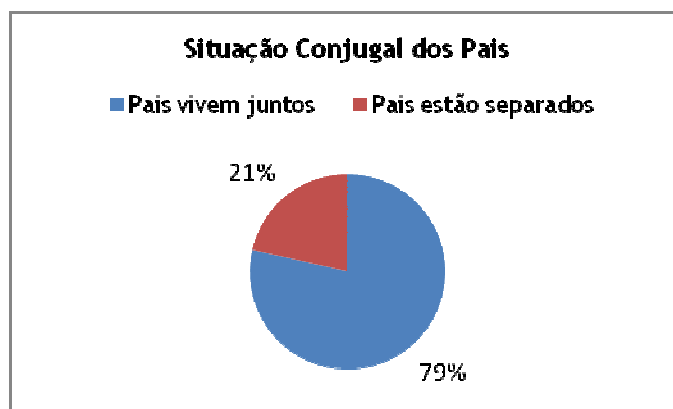


Ilustração XXXIX - Situação Conjugal dos Pais dos Alunos

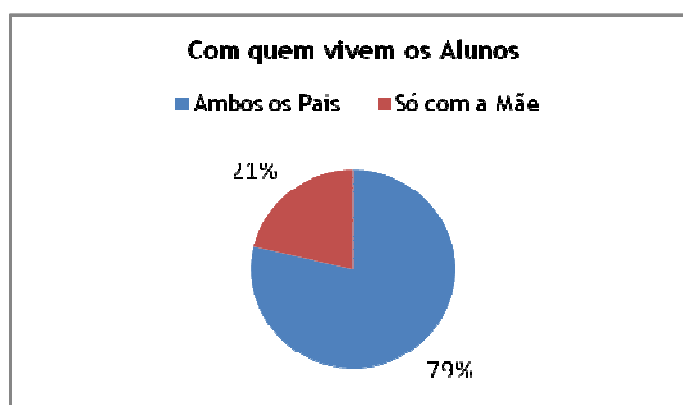


Ilustração XL - Com quem vivem os Alunos

II.3.3. Proveniência dos alunos e deslocação para a Escola

Como esclarece o gráfico seguinte a maioria das alunas (72%) provem da cidade da Covilhã. Das freguesias da Covilhã frequentam a escola 21% (7% por cada freguesia: Boidobra, Tortosendo e Ferro) e 7% deslocam-se de outro Concelho, nomeadamente da cidade do Fundão.

Dos 14 alunos da área curricular de Educação Visual, a maioria (43%) desloca-se de automóvel, 29% de autocarro e 28% a pé.

O tempo gasto no percurso para a escola é de 15 minutos para 43% dos alunos, de 10 minutos para 29% e 5 minutos para 28%, não se verificando uma relação do meio de deslocação para a escola com o tempo gasto.

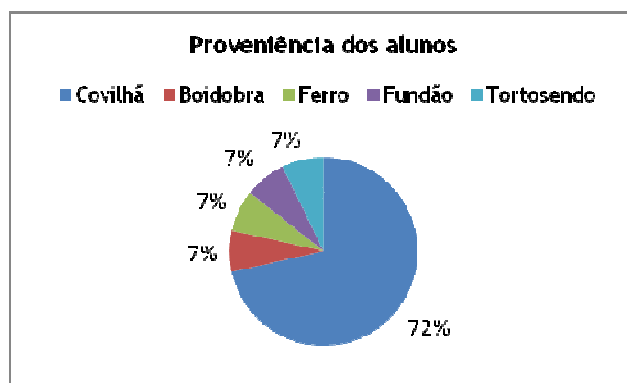


Ilustração XLI - Proveniência dos alunos

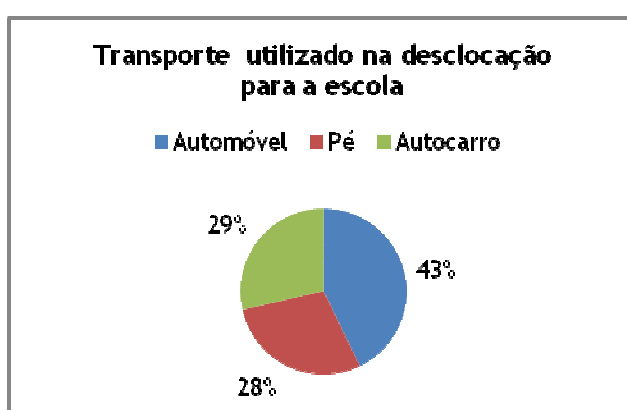


Ilustração XLII - Transporte utilizado na deslocação para a escola

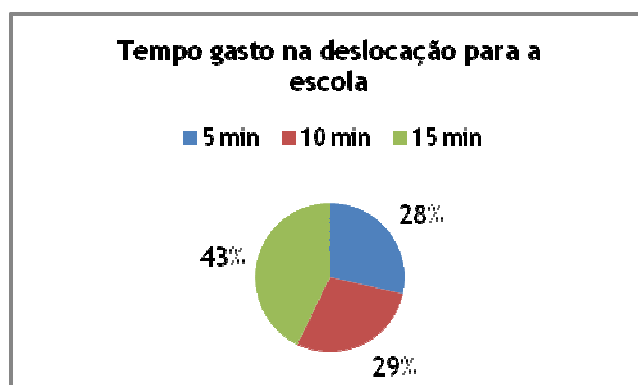


Ilustração XLIII - Tempo gasto na deslocação para a escola

II.3.4. Alunos com Apoio da Acção Social Escolar

Verifica-se que 57% dos alunos não beneficiam de apoio de Acção Social Escolar, 36% beneficiam no escalão A, e 7% no escalão B.

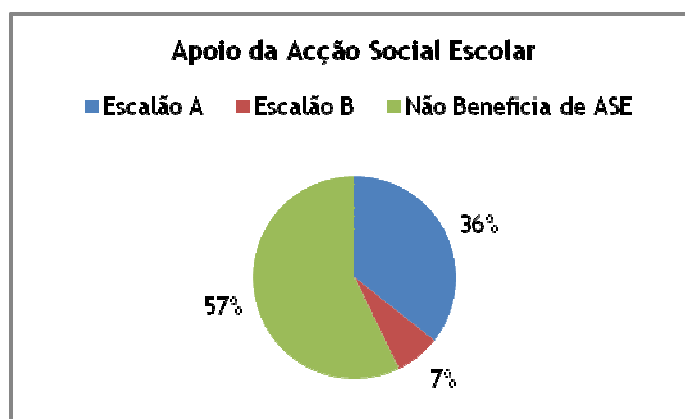


Ilustração XLIV - Alunos com apoio da Acção Social Escolar

II.3.5. Alunos com Problemas de Saúde e NEES

Registam-se quatro alunos com problemas de saúde (essencialmente alergias) e um aluno com Necessidades Educativas Especiais.

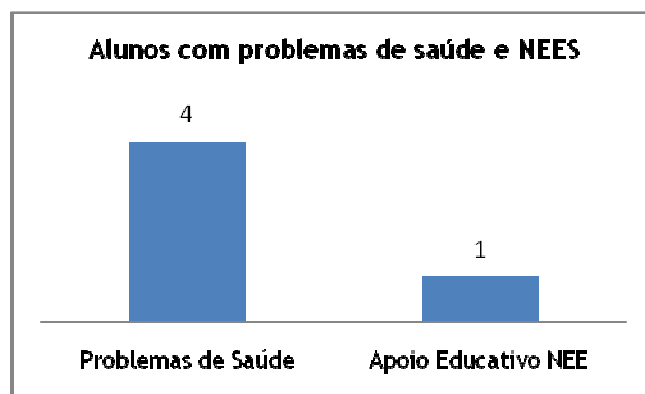


Ilustração XLV - Alunos com problemas de saúde e NEES

II.3.6. Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido

As áreas curriculares com maior Apoio Pedagógico são: o Inglês, Ciências Físico-Química e a Matemática, seguindo-se o Francês e a Língua Portuguesa.

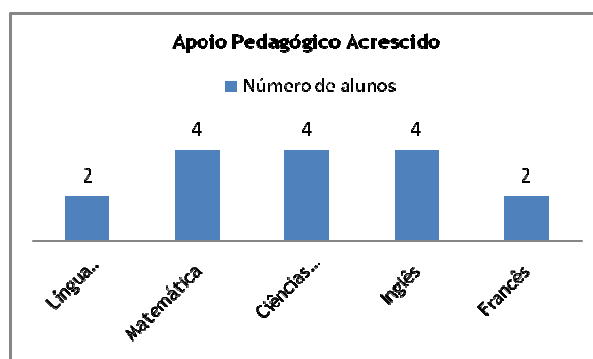


Ilustração XLVI - Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido

II.3.6.1. Alunos com relatórios de níveis negativos

Dois alunos tiveram níveis negativos no primeiro e segundo período escolar nas áreas curriculares de Matemática e outros dois alunos a Físico-Química.

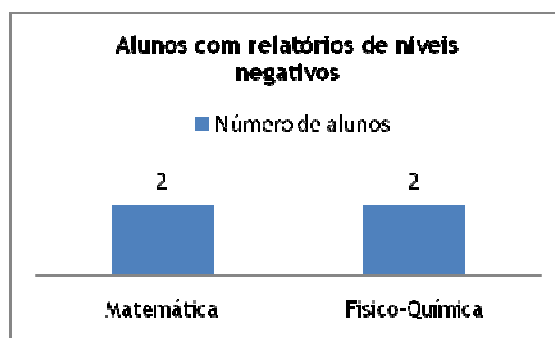


Ilustração XLVII - Alunos com relatórios de níveis negativos

II.3.7. Disciplinas com mais Dificuldade e as mais Preferidas

As áreas curriculares nas quais os alunos reportam ter mais dificuldade são: Matemática (11 alunos) Físico-Química e História (5 alunos cada) e Inglês (3 alunos).

As áreas curriculares preferidas são: Educação Física (9 alunos), Inglês (7 alunos) e Físico-Química e Educação Visual (3 alunos cada).

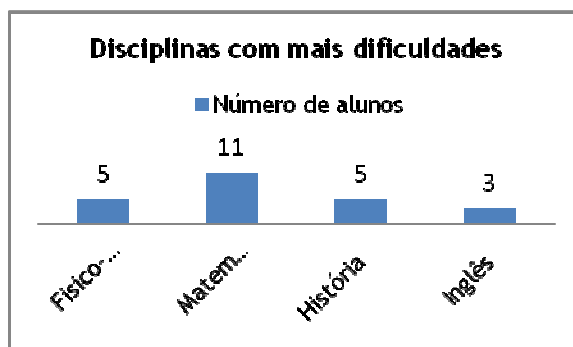


Ilustração XLVIII - Disciplinas com maior dificuldade

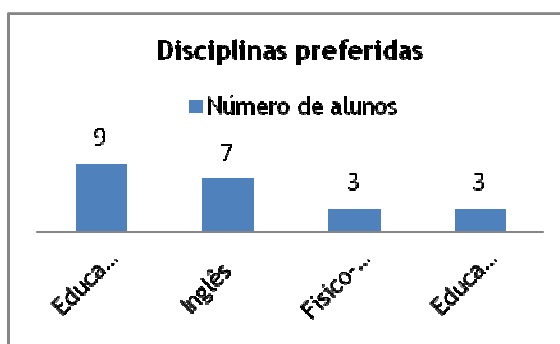


Ilustração XLIX - Disciplinas preferidas

II.3.8. Áreas Profissionais Desejadas pelos Alunos

Quando questionados sobre as profissionais que desejavam exercer no futuro as áreas profissionais apontadas foram: Ciências (50%), do Ensino (14%), na área Artística (14%). É de realçar no entanto que 22% dos alunos ainda não sabe a profissão que pretende seguir.

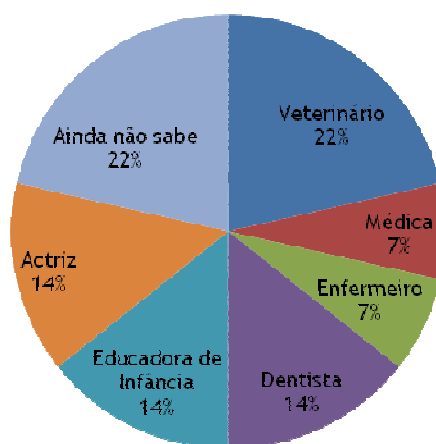


Ilustração L - Profissões desejadas pelos alunos

II.4. Desenvolvimento da Investigação-Acção

Após o enquadramento teórico para a compreensão das condicionantes do processo de ensino-aprendizagem, decorreram as aulas assistidas na unidade de didáctica: “*Perspectivas cavaleira e isométrica*”.

As aulas envolveram uma **primeira fase** de avaliação (exercícios preparatórios) que se desenvolveu em quatro blocos de 45 minutos e uma **segunda fase** (exercícios criativos) em 15 blocos de 45 minutos, 6 blocos de aulas para execução de estudos e 9 blocos para o exercício final.

Todas as aulas assistidas foram planificadas, primeiramente com uma **planificação da actividade**²²⁶ e depois com a planificação de cada aula, tendo-se procurado construir uma planificação flexível e dinâmica que fosse ao encontro das necessidades, e tivesse em consideração o ritmo de aprendizagem dos vários elementos da turma.

Após cada aula foi efectuada uma reflexão relativa à actividade lectiva, sendo este resultado de ponderação pessoal e da contribuição do Orientador Cooperante com o intuito de proporcionar ao aluno e à professora estagiária a formação mais adequada às circunstâncias.

Neste ponto serão abordadas as várias etapas e reflexões do desenvolvimento da actividade.

II.4.1. Primeira Fase - Representação das Perspectivas Cavaleira e Isométrica em Malhas

A primeira fase de desenvolvimento da actividade teve a duração de quatro blocos de 45 minutos e consistiu na construção de um prisma regular (cubo/paralelepípedo) numa malha métrica e isométrica, seguido do seu recorte e ampliação/redução dessa criação.

Como exemplo pode remeter-se à figura abaixo (exercícios de um aluno).

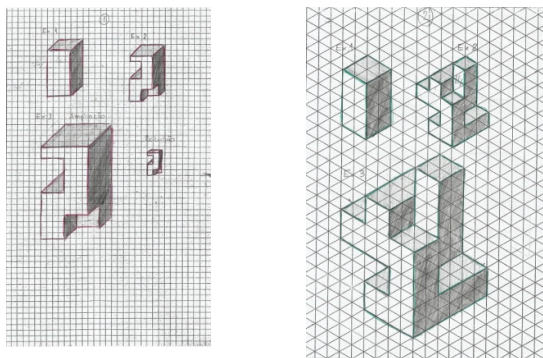


Ilustração LI - Exemplo de exercício de um aluno em malha métrica (lado esquerdo) e malha isométrica (lado direito)

²²⁶ Apêndice III: Planificação da actividade: “*perspectivas cavaleira isométrica*”

Inicialmente foi dado um enquadramento teórico dos conteúdos já apreendidos e dos exercícios desenvolvidos²²⁷ até ao momento na unidade didáctica de representação do espaço.

Deu-se início com exercícios sobre planos e seguiu-se com a perspectiva cónica (1ª e 2ª fase) e por último a introdução à perspectiva cavaleira e isométrica.

A revisão de conteúdos foi realizada na primeira aula através de uma apresentação em PowerPoint²²⁸, com vídeos e imagens exemplificativas, tendo sido fornecidas duas fichas de apoio: **ficha de apoio “Perspectivas cavaleira e isométrica”**²²⁹ e outra **ficha de apoio sobre “Escala e ampliação/redução”**²³⁰.

Na segunda aula deu-se continuação ao mesmo PowerPoint com o lançamento da proposta de trabalho das perspectivas em malha métrica e para orientar o aluno no desenvolvimento da proposta foi-lhe dada uma **ficha de trabalho**²³¹ com todos os passos e etapas a seguir, assim como as respectivas malhas métricas e isométricas.

Nas duas aulas seguintes desenvolveu-se a actividade.

Em todas as aulas se procedeu à avaliação das aprendizagens pelo registo numa ficha de **registo de observação de aula**²³², tendo esta primeira fase sido avaliada e registada.

Todos os **trabalhos desenvolvidos**²³³ pelos alunos em malha métrica e isométrica encontram-se em anexo, assim como as **reflexões**²³⁴ das aulas assistidas.

II.4.2. Segunda Fase - Perspectiva Cavaleira ou Perspectiva Isométrica (Exercício Criativo)

A segunda fase do exercício desenvolveu-se em 15 blocos de 45 minutos, seis dos quais foram destinados a estudos e nove à execução do exercício final.

Na primeira aula (90 min) introduziu-se a proposta de trabalho no seguimento da anterior, a discussão e reflexão de exemplos, dúvidas e esclarecimento dos parâmetros de avaliação. Na segunda parte da aula, deu-se início à execução dos exercícios para a qual foi facultada uma **ficha de trabalho**²³⁵, como orientação para o aluno. O exercício exigia que através de uma das perspectivas cavaleira ou isométrica o aluno elaborasse uma composição de recorte, construção ou composição de uma superfície tridimensional.

²²⁷ Anexo VII: Registo dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos até ao momento destas aulas assistidas na unidade didáctica: Planos; Perspectiva cónica (fase 1 e 2); e Perspectiva Cilíndrica.

²²⁸ Apêndice IV: PowerPoint (Perspectivas cavaleira e isométrica)

²²⁹ Apêndice V: Ficha de apoio (Perspectivas cavaleira e isométrica)

²³⁰ Apêndice VI: Ficha de apoio (Escala de ampliação/redução)

²³¹ Apêndice VII: Proposta de trabalho das perspectivas em malha métrica e isométrica

²³² Apêndice VIII: Ficha de registo de observação de aula

²³³ Anexo VIII: Registo de trabalhos: malha métrica e isométrica

²³⁴ Apêndice IX: Reflexão nº1, nº2 e nº3

²³⁵ Apêndice X: Ficha de trabalho. Perspectiva cavaleira e isométrica (exercício criativo)

No desenvolvimento da actividade, a planificação teve de ser alterada e o prazo de entrega prolongado porque os alunos mostraram interesse e motivação pela tarefa. Decisões e reflexões podem ser verificadas na leitura das **reflexões das aulas assistidas**²³⁶ e desta forma a actividade prolongou-se por mais quatro blocos de aula, no 2º período. Na última aula do 1º período os alunos trabalharam na proposta de trabalho e no final da aula de dois blocos efectuaram-se as autoavaliações: **auto-avaliação**²³⁷ proposta pela professora estagiária e a auto-avaliação da escola.

II.4.3. Reflexão da Unidade Didáctica

Durante a execução desta unidade de didáctica - *“Perspectivas cavaleira e isométrica”* - retiveram-se particularmente dois aspectos de aprendizagem: a necessidade e capacidade de flexibilidade relativamente à planificação proposta e a adaptação das aprendizagens a novas circunstâncias. Assim retirou-se uma importante conclusão, que se considera ser de extrema utilidade para o futuro, e que se refere à necessidade de ter sempre planos alternativos, ou seja, estratégias alternativas para colmatar potenciais lacunas da planificação inicial e/ou adaptar de acordo com as necessidades específicas dessa aula. Isto pode ocorrer devido às discrepâncias nas respostas esperadas e reais e condicionalismos do quotidiano da criança, que podem influenciar as suas próprias respostas. Assim uma aula realizada com uma turma pode ser diferente da aula seguinte, pelo que é necessário ter alternativas para reagir a estas diferenças.

É particularmente importante considerar as dificuldades de aprendizagem e ritmos de aprendizagem de cada aluno. No caso de um aluno com dificuldades é importante compreender a natureza e extensão das dificuldades e acompanhar o trabalho do aluno, reforçando o seu trabalho para promover motivação, desenvolver as suas capacidades e levá-lo a manter a dedicação e interesse.

A planificação inicial sofreu modificações devido às circunstâncias descritas ao longo das reflexões das aulas, o que proporcionou crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal à professora estagiária, fomentando competências de adaptação a novas circunstâncias.

Pôde compreender-se que cada momento é único numa sala de aula, e que nada é totalmente previsível nem poderá ser considerado concreto, sendo o ser humano muito flexível e potencialmente influenciado por circunstâncias diversas da vida, a nível pessoal mas também académico, familiar, pessoal, emocional, físico e psicológico, entre outros.

As dificuldades que surgiram ao longo da unidade de trabalho (da passagem do exercício em malha para uma folha em branco e com o dobro do tamanho), revelou-se uma

²³⁶ Apêndice XI: Reflexão aula assistida nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº9, nº10, nº11, nº12 e nº13.

²³⁷ Apêndice XII: Ficha de auto-avaliação dos alunos.

aprendizagem e experiência relevantes para a construção da capacidade de adaptação profissional no futuro, contribuindo para a própria autonomia profissional. Embora tenha sido uma situação amostral de possíveis situações futuras, mostrou-se muito relevante para a formação. As planificações das aulas foram também fundamentais como orientação da prática lectiva, e foram estruturadas sempre de acordo com os objectivos e conteúdos do programa de Educação Visual.

Ao longo desta Unidade de Trabalho construíram-se ainda recursos de apoio às aulas e às aprendizagens, em apresentações PowerPoint e através de fichas de trabalho e fichas de apoio à aprendizagem que se revelaram adequadas às circunstâncias.

Sobre a actividade lectiva e desenvolvimento de atitudes, posturas e orientações foi consultada alguma bibliografia referente aos conteúdos e a novas pesquisas.

Procurou-se também o apoio do Orientador Cooperante sempre que necessário, o qual esteve sempre disponível e aberto a novas ideias, conquanto estas fossem adequadas e favorecessem o aluno no processo de aprendizagem.

Nesta primeira experiência de actividade lectiva, a realização das tarefas foram orientadas de forma geral pelos pontos indicados na primeira parte desta reflexão, que apenas servem de orientação, e também pela utilização de uma ficha de avaliação de observação de aula.

Compreendeu-se que o trabalho efectuado em cada aula só se revela eficaz quando o docente se encontra receptivo, disponível e apto a lidar com imprevistos e adaptar-se a novas circunstâncias, sendo ainda positivo que seja sensível, atento, e tenha uma mente receptiva a compreender as características gerais da turma assim como necessidades individuais. O respeito mútuo é também fundamental para o bem-estar em sala de aula e assim propiciar uma maior rentabilização adequada à aprendizagem.

As principais dificuldades na actividade lectiva encontraram-se ao nível de exposição de conteúdos e referem-se a linguagem pouco audível e muito pausada, que foi no entanto adaptada aos alunos.

A exposição de conteúdos foi condicionada pela falta de um comando para a passagem dos diversos diapositivos tendo a exposição de conteúdos desta unidade de trabalho sido marcada pela exposição em PowerPoint e através de vídeos demonstrativos.

Os resultados finais revelaram-se interessantes e dignos de serem interpretados e avaliados.

II.5. Interpretação dos Resultados e Conclusões

Tendo em conta as duas fases de avaliação das aprendizagens vai-se estabelecer uma comparação dos respectivos parâmetros e analisar os resultados, verificando-se se o exercício é eficiente nos parâmetros estabelecidos.

De acordo com os parâmetros de avaliação é estabelecida a seguinte terminologia de avaliação: 0% a 19% Reduzido Menos; 20% a 44% Reduzido; 45% a 49% Reduzido Mais; 50% a 54% Médio Menos; 55% a 69% Médio; 70% a 74% Médio Mais; 75% a 89% Elevado; 90% a 100% Excelente.

II.5.1. Avaliação das Aprendizagens na 1ª e 2ª Fase: Domínios das Aptidões e Capacidades e Domínio das Atitudes e Valores

Através da análise do gráfico pode-se concluir que todos os alunos evoluíram no processo de ensino-aprendizagem excepto um aluno, nº 16. De salientar que todos os alunos têm níveis positivos e com um mínimo de 64% e o máximo de 93%, numa cotação de 0% a 100%. A análise das avaliações é possível através do registo e médias de percentagens em cada parâmetro de avaliação nos respectivos domínios, que consta em apêndice²³⁸.

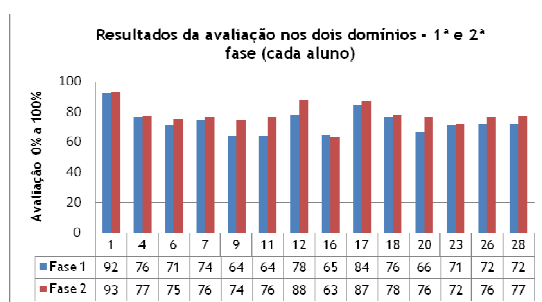


Ilustração LII - Resultados da avaliação nos dois domínios da 1ª e 2ª fase

II.5.1.1. Média das Avaliações na 1ª e 2ª Fase em Ambos os Domínios

A média das avaliações em ambos os domínios revela que a média mais baixa é de 65% e a mais elevada de 92%. A média é feita por cada aluno nas duas fases de desenvolvimento da actividade.

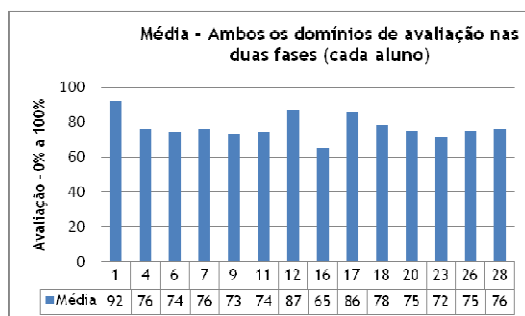


Ilustração LIII - Média em ambos os domínios de avaliação, nas duas fases da actividade de trabalho

²³⁸ Apêndice XIII: Avaliação da actividade - “Perspectiva cavaleira e isométrica” (1ª fase e 2ª fase)

II.5.1.2. Média das Avaliações na 1ª e 2ª Fase: Domínio das Aptidões e Capacidades

Os parâmetros de avaliação no domínio das Aptidões e Capacidades registam uma considerável evolução das aprendizagens.

No parâmetro da aplicação dos conhecimentos e na evolução/progresso sobe 6%, na criatividade e no rigor/clareza/adequação sobe 4% em relação à primeira fase do exercício.

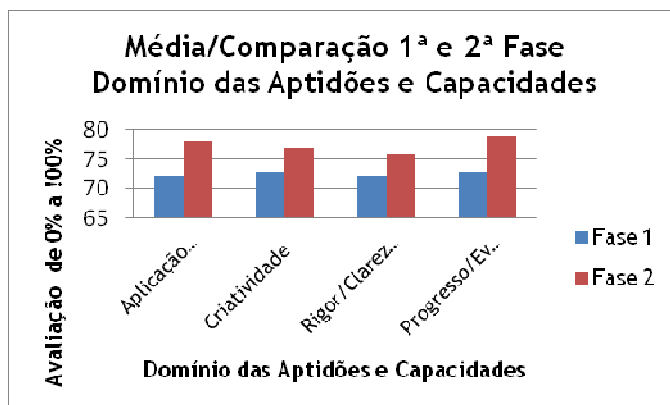


Ilustração LIV - Média/Comparação entre a 1ª e 2ª fase: Domínio das Aptidões e Capacidades

II.5.1.3. Média das Avaliações na 1ª e 2ª Fase: Domínio das Atitudes e Valores

Os parâmetros de avaliação no domínio das Atitudes e Valores consideram que nos quatro parâmetros apresentados, três registam progresso dos resultados entre as duas fases de desenvolvimento da actividade, excepto no parâmetro do comportamento/relacionamento interpessoal. Na assiduidade/pontualidade há uma melhoria de 2% e nos parâmetros de avaliação motivação/interesse e autonomia há uma subida de 5%.

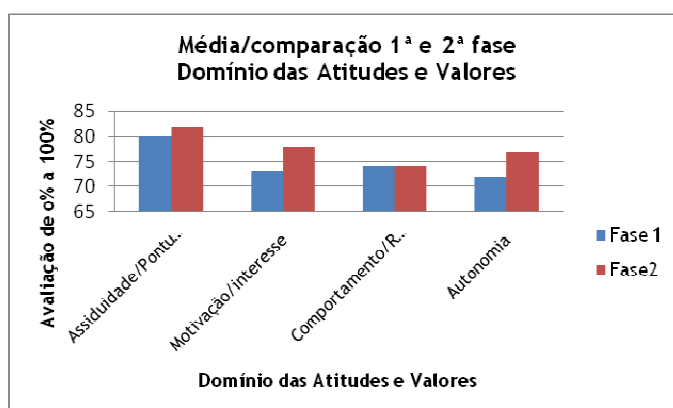


Ilustração LV - Média/Comparação da 1ª e 2ª fase: Domínio das Atitudes e Valores

II.5.2. Conclusões

Da análise estabelecida pelos gráficos apontados regista-se em todos os parâmetros de avaliação uma melhoria dos resultados entre os dois momentos de avaliação, excepto no comportamento/relacionamento interpessoal. A este nível pode salientar-se que a turma é constituída inteiramente por alunos do sexo feminino numa faixa etária caracterizada por consideráveis alterações e pressões, ao nível de transformações físicas, hormonais e sendo uma altura de decisões/escolha pela área de formação a seguir para o ensino secundário.

Os trabalhos realizados pelos alunos promoveram a criatividade e liberdade. Alguns pesquisaram para além da aula e das inspirações ao nível visual de outros trabalhos, assim como exemplos de ilusões de óptica. A única regra era usar apenas uma das perspectivas para a criação do “objecto” tridimensional, com o objectivo principal de o aluno entender a aplicação numa obra de arte ou numa projecção realista.

Para concluir, exemplificam-se alguns trabalhos de inspiração em Ilusões Ópticas. Os restantes **trabalhos dos alunos nesta unidade didáctica**²³⁹ apresentam-se em anexo.

No exemplo que se segue o aluno inspirou-se na ilusão do cubo de Necker, no qual, quando as duas linhas se cruzam, não é possível identificar qual é a sua frente e qual o seu verso. O aluno no seu exercício quer dar a percepção que as peças se encaixam perfeitamente mas o observador não consegue encontrar a solução, há uma ilusão, uma certa impossibilidade de raciocínio espacial e lógico, como refere Gardner nas suas teorias das inteligências múltiplas. É como se as peças flutuassem e pertencessem a um todo como refere a teoria da Psicologia de Gestalt.

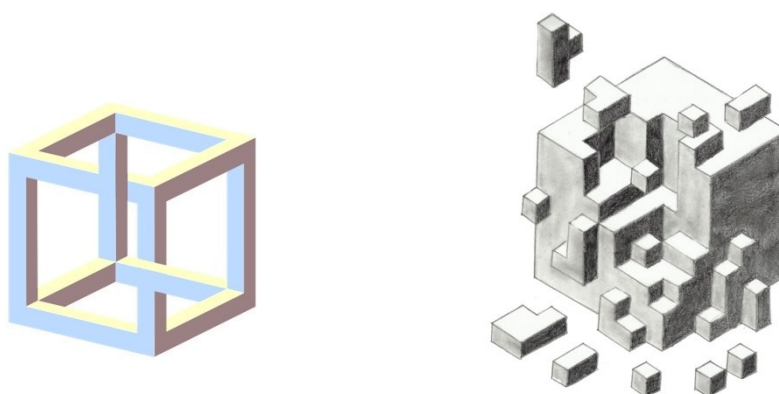


Ilustração LVI - Cubo de Necker (esquerda). O exercício de um aluno (à direita)

²³⁹ Anexo IX: Trabalhos finais - “Perspectivas Cavaleira e Isométrica” (exercício criativo): 2ª fase

No próximo exemplo o aluno inspirou-se na “escada de Schroder”. No trabalho do aluno não se percebe ao certo onde termina cada escada ou para onde se dirige, algo confuso e ilusório, como um encadeamento de várias escadas ou talvez apenas uma metáfora.

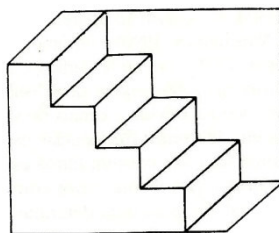


Ilustração LVII - "A escada de Schroder. A figura sofre uma inversão de uma escada para uma cornija suspensa (planejada por H. Schroder in 1858)"²⁴⁰

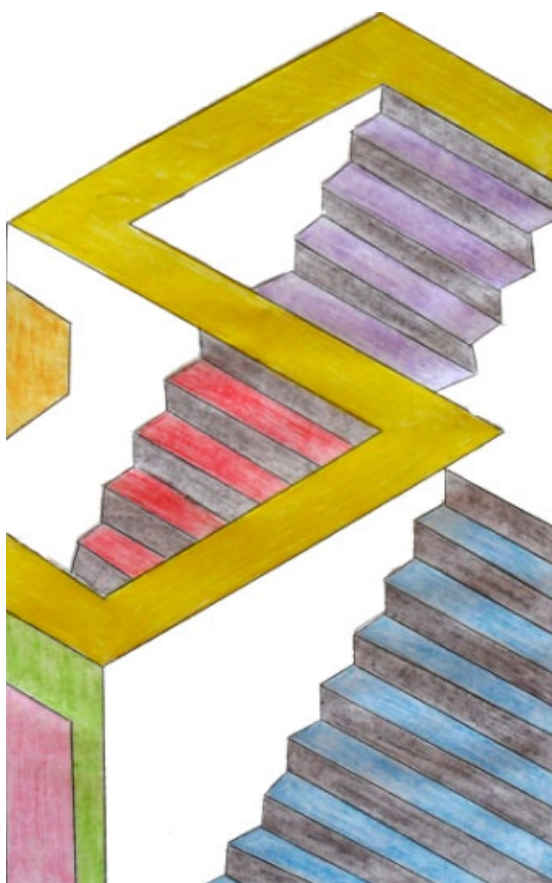


Ilustração LVIII - Exercício de um aluno (escadas)

²⁴⁰ Schiffman, H. R. (2005), *op. cit.*, p. 203

Capítulo III

Estruturação e Intervenção Pedagógica

A estruturação e intervenção pedagógica da professora estagiária compreenderam o entendimento da organização da actividade lectiva que o programa de EV e a Escola Cooperante propuseram tanto nas actividades lectivas como nas actividades extra-curriculares. Tiveram como pontos essenciais as aulas assistidas, as aulas observadas, as reflexões e conclusões da actividade lectiva que a PES proporcionou.

III.1. Organização da Actividade Lectiva

III.1.1. Calendário Escolar 2011/12 - ESQP

O calendário escolar para o ano lectivo 2011/12 iniciou-se a 15 de Setembro de 2011 e termina a 8 de Junho de 2012, conforme poderemos verificar na tabela que se segue mais detalhadamente.

Tabela XXII - Calendário ESQP (2011-2012)

CALENDÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DAS PALMEIRAS ANO LECTIVO 2011/12					
1º PERÍODO: 15 DE SETEMBRO A 16 DE DEZEMBRO					
DIA/MÊS	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total
Segunda-feira	2	5	4	2	13
Terça-feira	2	4	4	2	12
Quarta-feira	2	3	5	2	12
Quinta-feira	3	3	4	1	11
Sexta-feira	3	4	4	3	14
		Feriado: dia 5 e 20	Feriado: dia 1	Feriado: dia 1 e 8	
1ª Interrupção de 19 de Dezembro a 2 de Janeiro (Natal)					
2º PERÍODO: 3 DE JANEIRO A 23 DE MARÇO					
DIA/MÊS	Janeiro	Fevereiro	Março	Total	
Segunda-feira	4	3	3	10	
Terça-feira	5	3	3	11	
Quarta-feira	4	4	3	11	
Quinta-feira	4	4	4	12	
Sexta-feira	4	4	4	12	
2ª Interrupção de 20 a 22 de Fevereiro (Carnaval)					
3ª Interrupção de 26 de Março a 09 de Abril (Páscoa)					
3º PERÍODO: 10 DE ABRIL A 08 DE JUNHO (9º, 11º e 12º ANOS)					
DIA/MÊS	Abril	Maio	Junho	Total	
Segunda-feira	3	4	1	8	
Terça-feira	3	4	1	8	
Quarta-feira	2	5	1	8	
Quinta-feira	3	5	0	8	
Sexta-feira	3	4	2	9	
		Feriado: dia 25	Feriado: dia 1	Feriado: dia 7	

III.1.2. Aulas Previstas para a Turma de Estágio (9º C)

Tabela XXIII - Aulas previstas da Turma do estágio em todas as áreas curriculares

AULAS PREVISTAS DA TURMA DE ESTÁGIO EM TODAS AS ÁREAS CURRICULARES			
DISCIPLINAS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Língua Portuguesa	62	53	42
Inglês	34	35	24
Francês	26	20	16
Espanhol	26	20	16
Matemática	56	55	42
História	41	34	26
Geografia	22	24	16
Ciências Físico-Química	36	33	24
Ciências Naturais	24	22	16
Educação Visual			
Educação Física	35	34	24
Educação Tecnológica	40	35	26
TIC	28	24	18
EMRC	13	10	08
Formação Cívica			
AAE Matemática	12	11	08
AAE L.P.	11	12	08

III.1.3. Calendarização das Actividades de Estágio

De acordo com o calendário escolar e o horário do Orientador cooperante a turma de estágio teve aulas de Educação Visual duas vezes por semana, às Terças-feiras um bloco de 45 minutos (15:50h às 16:35H) e às Sextas-feiras dois blocos de 45 minutos de aula (11:45H às 13:15H). Para além da actividade lectiva com a turma de 9º ano, juntam-se outras actividades como reuniões, actividades extra curriculares, etc.

Na tabela que se segue poderemos ver o resumo das diversas das actividades da PES e, na outra tabela, a sua calendarização pormenorizada.

Tabela XXIV - Resumo das actividades da Prática de Ensino Supervisionada

RESUMO DAS ACTIVIDADES DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA		
CATEGORIA	Nº TOTAL	OBSERVAÇÕES
Aulas Observadas/Colaboração	38	Blocos de 45 min. Duas vezes por semana: 1 bloco (Terça); 2 blocos (Sexta).
Aulas Assistidas	32	Blocos de 45 min. Duas vezes por semana: 1 bloco (Terça); 2 blocos (Sexta).
UD.: Representação do Espaço	20	UT - Perspectiva Cavaleira e Isométrica
UD: Gradação de Nitidez	3	UT - Escala de tons
UD: Comunicação Visual	9	Concurso “Fumar porque não se deve Fazer”
Aulas Observadas - Núcleo Estágio	13	Blocos de 45 min.
Da Professora Estagiária	10	Blocos de 45 min.
À Professora Estagiária	3	Blocos de 45 min.
Orientação de Estágio	64	Este número refere-se ao número de dias que a prof. Estagiária obteve orientação do Orientador Cooperante. Realizavam-se antes de depois das aulas assistidas e observadas. Nas Quartas-feiras de manhã. Em avaliação de unidades de trabalho e sempre que era necessário e oportuno.
Reuniões	12	Duração das reuniões: mínimo 2H.
Grupo de Artes Visuais (600)	3	
Departamento de Expressões	2	
Conselho de Turma	3	Reunião de início de ano e de Avaliação de período.
Núcleo de Estágio	4	Realizavam-se nas Quartas-Feiras de manhã. Apenas 3 foram formalizadas com a realização da acta.
Actividades Extracurriculares	19	Refere-se ao número presenças da prof. Estagiária.
Atelier de Expressões	3	Duas vezes no Concurso de “Árvores de Natal”; Uma vez no Concurso “Fumar porque não se deve fazer”
Exposições	6	Exposições de Natal, da “Semana Artiris” no Centro Comercial SerraShopping e exposição de trabalhos da turma de estágio na escola.
Concurso “Fumar porque não se deve fazer”	3	Preparação e ajustes para participar no concurso, autorizações, preenchimento de modelos A e B, envio de correio, fotocópias, etc.
“Semana Mudasti”	1	Colaboração com o grupo de Educação Física na preparação e divulgação dos Rastreios: monóxido de carbono e tensão arterial
“Semana Artiris”	6	Exposição no SerraShopping e workshop de Desenho da Figura Humana. Colaboração com a colega Márcia Pereira na palestra “Arte Urbana”.
Nota: as actividades da PES realizaram-se entre Setembro de 2011 e Abril de 2012.		

Tabela XXV - Calendarização das actividades da Prática de Ensino Supervisionada²⁴¹

CALENDARIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA - 2011/12																												
(Legenda: X - realização da actividade; GDC.T.N - iniciais do tipo de reunião, Reunião de Grupo/Departamento/Conselho de turma/Núcleo de estágio; 1 e 2 - Blocos de aulas de 45 min.; T1 e T2 - Total de 1 e 2 meses)																												
Setembro 2011-Dias	1		8		13		16		20		T1	Outubro 2011-Dias	15		18		19		21		25		28		T1	T2		
Aulas Observadas/colaboração	Apresentação ESQP - Reunião com o Director							2		1		3	Aulas Observadas/colab.	2	1				2		1		2		8	11		
Aulas Assistidas												0	Aulas Assistidas											0	0			
Aulas Assistidas de Núcleo Est.												0	Aulas Assistidas de N. E.									x		1	1			
Orientação de Estágio		x		x		x		x		x		4	Orientação de Estágio	x	x		x		x		x		xx		7	11		
Reuniões de G./D./C.T./N.		GDN		C.T.								4	Reuniões de G/D /T/N.					N								1	5	
Actividades Extracurriculares												0	Actividades ExtraC.													0	0	
Novembro 2011-Dias	2	3	4	8	15	18	22	23	25	29	T1	Dezembro 2011-Dias	2	6	7	9	13	14	16	19	21	T1	T2					
Aulas Observadas/colaboração			2	1							3	Aulas Observadas/colab.										0	3					
Aulas Assistidas					1	2	1		2	1	7	Aulas Assistidas	2	1		2	2		2			9	16					
Aulas Assistidas de Núcleo Est.		2		2							4	Aulas Assistidas ao N. E.										0	4					
Orientação de Estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10	Orientação de Estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9	19					
Reuniões de G./D./C.T./N.											0	Reuniões de G/D /T/N.			N G						CT	3	3					
Actividades Extracurriculares											0	Actividades ExtraC.			x			x		x		3	3					
Janeiro 2012-Dias	3	6	10	13	17	20	24	25	27	31	T1	Fevereiro 2012-Dias	1	3	7	10	13	14	17	24	28	T1	T2					
Aulas Observadas/colaboração						2	1		2	1	6	Aulas Observadas/colab.		2	1	2		1	2	2	1	11	18					
Aulas Assistidas	1	2	1	2	1						7	Aulas Assistidas										0	7					
Aulas Assistidas de Núcleo Est.									2		2	Aulas Assistidas ao N. E.										0	2					
Orientação de Estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10	Orientação de Estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9	18					
Reuniões de G./D./C.T./N.											0	Reuniões de G/D /T/N.	NG									2	2					
Actividades Extracurriculares										x	1	Actividades ExtraC.					x	x				2	3					
Março 2012-Dias	2	6	9	13	15	16	20	21	23	27	28	29	T1	Abril 2012-Dias	13		16		17		18		20		23		T1	T2
Aulas Observadas/colaboração	2												2	Aulas Observadas/colab.	2					1		2				4	6	
Aulas Assistidas		1	2	1		2	1		2				9	Aulas Assistidas													0	9
Aulas Assistidas de Núcleo Est.				2	2				2				6	Aulas Assistidas ao N. E.													0	6
Orientação de Estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		11	Orientação de Estágio	x	x		x		x		x						5	16
Reuniões de G./D./C.T./N.					D						CT		2	Reuniões de G/D /T/N.													0	2
Actividades Extracurriculares							x		x	x	x	4	Actividades ExtraC.	xx	xx		x		x		x		xx				6	13

²⁴¹ Informações organizadas ao longo da PES

III.1.4. Avaliação

A avaliação na ESQP é estabelecida por linhas orientadoras pelos **Critérios Gerais de Avaliação**²⁴² que a escola adopta. Que ditam a **Terminologia de Avaliação**²⁴³ no Ensino Básico e Secundário e os **Critérios de Avaliação para o Grupo de Artes Visuais**²⁴⁴ e ainda **Critérios de Avaliação Educação Visual e Arte Design** no 3º ciclo.

Os **Parâmetros de Avaliação Educação Visual**²⁴⁵ no 3º ciclo determinam dois grandes domínios de Avaliação das aprendizagens:

- **Domínio das Aptidões e Capacidades** que contabilizam 60% da avaliação: Técnicas, Conceitos, Processos, Percepção e Representação do Real.
- **Domínio das Atitudes e Valores** com 40%: Respeito, Responsabilidade, Autonomia.

III.1.5. Aulas Observadas pela Autora deste Relatório

III.1.5.1. Aulas do Orientador Cooperante

As aulas observadas, do Orientador Cooperante, foram em colaboração pedagógica e enriqueceram a actividade profissional da professora estagiária.

Inicialmente acompanhavam-se as Unidades Didácticas da área curricular e de acordo com a planificação e programa de Educação Visual, com propostas de trabalho estabelecidas pelo Orientador Cooperante. As aulas eram seguidas e reflectidas com o docente da disciplina sobre estratégias e metodologias mais adequadas, de realçar sempre o factor humano, isto é, as características da turma e capacidades de progredir, respeitando sempre os ritmos de aprendizagem.

Depois das aulas observadas seguia-se, no encadeamento das aprendizagens, as aulas assistidas, que confirmavam as observações pedagógicas aprendidas anteriormente e os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado em ensino de Artes Visuais.

Foram efectuadas as **planificações trimestrais**²⁴⁶ ou a curto prazo e a **planificação anual**²⁴⁷ da área curricular de Educação Visual no 9º ano, da turma do estágio.

²⁴² Anexo X: Critérios Gerais de Avaliação -Linhas Orientadoras

²⁴³ Anexo XI: Terminologia de avaliação no ensino básico e ensino secundário

²⁴⁴ Anexo XII: Critérios de avaliação no grupo de Artes Visuais

²⁴⁵ Anexo XIII: Parâmetros de Avaliação de Educação Visual

²⁴⁶ Apêndice XIV: Planificação Trimestral

²⁴⁷ Apêndice XV: Planificação Anual

III.1.5.2. Aulas dos Colegas de Estágio

As aulas observadas dos colegas de núcleo de estágio promoveram a reflexão da própria actividade lectiva da professora estagiária, abriram novos horizontes, perspectivas de novas abordagens e estratégias de ensino.

A troca de experiências estimulou a criação de estratégias e ideias para a formação profissional e pessoal.

III.1.6. Aulas Assistidas pela Autora deste Relatório

As aulas assistidas contribuíram para aplicar conhecimentos e estratégias observadas na praxis do Orientador cooperante. Nesta fase, já havia uma relação de maior confiança com a turma e conhecimento de determinados factores que poderiam influenciar o ensino-aprendizagem.

As planificações das actividades eram realizadas de acordo com os critérios do programa da área curricular, tanto a nível de conteúdos, técnicas, avaliação, etc, como já foi referenciado anteriormente. A planificação de cada aula só era realizada após a última aula assistida e da sua reflexão, como estratégia de encadeamento de conhecimentos e aprendizagens que pudessem reflectir as necessidades dos alunos e métodos de melhoria.

As reflexões, das aulas assistidas, eram realizadas sempre e após cada aula e discutidas com o Orientador Cooperante. No final de cada Período foram realizadas reflexões, que englobaram as actividades lectivas e as actividades extra-curriculares.

Em relação ao núcleo de estágio a professora estagiária assistiu a cinco aulas dos colegas de núcleo de estágio e foram observadas duas aulas dos colegas de núcleo de estágio, produziram-se as respectivas reflexões que lhes eram fornecidas e vice-versa.

III.2. Desenvolvimento da Actividade Lectiva

III.2.1. Aulas Assistidas, Leccionadas pela Autora deste Relatório

As aulas assistidas consistem no feedback e **avaliação** da actividade lectiva pelo **Orientador Cooperante** às aulas leccionadas pela **professora estagiária**. Cada aula assistida é declarada através de uma **reflexão da actividade lectiva**.

Para organização e estruturação das aulas assistidas foi construída uma tabela como **guia de orientação** das aulas. Essas orientações foram organizadas através de pesquisas de grelhas de avaliação do desempenho docente, verificando-se que o Orientador Cooperante é avaliador do desempenho da carreira docente (tema referido no primeiro capítulo do

relatório), disponibilizou algumas das suas grelhas para consulta. O parecer do **Orientado Cooperante** à sua **estrutura e organização** foi muito **positivo** e merecedor de elogios.

O referido guia de orientações das aulas assistidas serviu de **bússola** da **própria actividade lectiva** e das **aulas assistidas ao núcleo de estágio**, como se poderá verificar nas **reflexões das aulas assistidas**, tanto da professora estagiária como das reflexões às actividades lectivas dos colegas de núcleo de estágio.

De acordo com a tabela que se segue pode-se verificar detalhadamente a estrutura e organização do “*Guia das orientações das aulas assistidas*”, constituída por **quatro momentos** elementares:

- Preparação e organização da actividade lectiva;
- Realização das actividades lectivas, subdividido em: início de aula, desenvolvimento da aula e conclusão da aula;
- Relação pedagógica com os alunos;
- Avaliação das aprendizagens.

Tabela XXVI - Guia de orientações das aulas assistidas

PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ACTIVIDADE LECTIVA	
Planificação da aula de acordo com os objectivos e conteúdos do programa	
Propostas de metodologias/didácticas adequadas	
Propostas recursos adequados	
Conceber estratégias adequadas às aprendizagens dos alunos	
REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS	
2.1. INÍCIO DE AULA	
Monitorização da entrada dos alunos na sala de aula	
Controlo e estabilização do início de aula	
Verificação e registo da presença dos alunos	
2.2. Desenvolvimento da aula	
Escrever o sumário da aula e verificação das faltas de material	
Rever e relacionar as aprendizagens anteriores com as novas aprendizagens	
Clarificação na aula, objectivos e parâmetros de avaliação	
Uso de uma linguagem clara, audível e adaptada aos alunos.	
Relacionar conteúdos transversais ou transdisciplinares	
Conceber e utilizar recursos adequados às competências e objectivos	
Monitorização da atenção e compreensão dos alunos	
Apoiar e motivar, reforçando positivamente	
Proporcionar que os alunos se expressem e exponham as suas dúvidas	
Detectar dificuldades. Ser flexível. Desenvolver estratégias de superação	
Respeitar ritmos de aprendizagem diferentes	
Manter os alunos activamente envolvidos nas tarefas propostas	
Promover o trabalho autónomo dos alunos	
Valorizar intervenções relevantes dos alunos no processo ensino-aprendizagem	
Adaptação a situações imprevistas	
Circulação pela sala de aula	
2.3. CONCLUSÃO DA AULA	
Gerir eficazmente o tempo lectivo	
Relacionar as aprendizagens dessa aula com a seguinte ou a anterior	
Controlar a saída dos alunos da sala de aula	
RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS	
Ter uma relação de respeito mútuo e tratar os alunos de forma justa e equitativa	
Manter a disciplina na sala de aula e tentar manter um ambiente organizado	
Promover um clima de bem-estar, favorável à aprendizagem	
AValiação DAS APRENDIZAGENS	
Proceder à avaliação formativa	

III.2.2. Aulas Assistidas à Turma de Estágio

De acordo com a calendarização apresentada na primeira parte deste capítulo efectuaram-se 32 aulas assistidas de blocos de 45 minutos à turma de estágio na área curricular de Educação Visual. Foram abordadas três Unidades Didácticas:

- “Perspectivas Cavaleira e Isométrica” (20 blocos)
- “Gradação de Nitidez” (3 blocos)
- “O Papel da Imagem na Comunicação” (9 blocos)

A unidade Didáctica “*Perspectivas Cavaleira e Isométrica*” consistiu no objecto de estudo e pesquisa descrito anteriormente, pelo que não voltará a ser referenciada. Desta forma, referem-se alguns apontamentos apenas da Unidade Didáctica, “*O Papel da Imagem na Comunicação*”, que consistiu na interacção transversal pela participação num Concurso com um tema com bastante pertinência para o ciclo de estudos da turma “*Fumar porque não se deve fazer*”, promovido pela Liga Portuguesa contra o Cancro..

III.2.2.1. Unidade Didáctica: “O Papel da Imagem na Comunicação”

A Unidade Didáctica “*O Papel da Imagem na Comunicação*” integrou-se com a participação no concurso com o tema “*Fumar porque não se deve fazer*” na modalidade de desenho e promovido pela Liga Portuguesa Contra o cancro, do Núcleo Regional do Centro. Sobre “*O Papel da Imagem na Comunicação*” o livro adoptado pela escola (Artes & Manhãs) diz o seguinte:

“ As possibilidades de utilização de uma imagem são tão variadas como as intenções ou os motivos do autor que as cria.

As imagens que nos chegam e que foram feitas intencionalmente, têm sempre um propósito mais ou menos explícito.

As imagens podem ser utilizadas com finalidades informativas, recreativas, expressivas e estéticas.

Hoje em dia, a maior parte dos meios de comunicação, televisão, revistas, jornais, internet, etc., não vivem sem as imagens, que têm um papel fundamental na comunicação.

Pela profusão de imagens e pela velocidade da vida quotidiana, muitas vezes não captamos o sentido e a razão de ser mais profunda destas comunicações, acedendo apenas aos aspectos exteriores e superficiais das mensagens. A mensagem visual é sempre provida de sentido”²⁴⁸

O sentido que a citação refere foi relevante para a concretização da unidade de trabalho e para dar ênfase aos propósitos estabelecidos.

As aulas decorreram entre 6 a 23 de Março, até final do segundo período. No entanto e como estratégia para os alunos terminarem a tarefa dentro do prazo foi fomentada a

²⁴⁸ Dias, C., & Sousa, S. (2006). Artes & manhãs: Educação visual 3º ciclo. Carnaxide: Santillana-Constância, p. 139

participação no “*Atelier de Expressões*” (projectos da escola) dinamizado pelo Grupo de Artes Visuais.

O concurso determinava directrizes na sua participação pelo estabelecimento de um **Regulamento**²⁴⁹ “*Fumar Porque não se deve fazer*” e **Orientações** para o professor²⁵⁰.

III.2.2.1.1. Descrição da Actividade

Elaboração de uma composição de sensibilização ao tema do tabagismo. Com o objectivo de participar no XIV Concurso de Desenho e de Composição, “*Fumar porque não se deve fazer*”, na Modalidade de Desenho. Promovido pela Liga Portuguesa contra o Cancro, núcleo Regional do Centro.

A proposta de trabalho vem na sequência dos exercícios anteriores e que pretende uma articulação na aplicação de conhecimentos que vêm a ser desenvolvidos (e.g. noção de volume/profundidade/cor/gradação de nitidez) com novos conhecimentos/conteúdos programáticos: “*O Papel da Imagem na Comunicação*”. Com transdisciplinaridade com a Área Curricular de História, pela abordagem da cor, na corrente artística o Fauvismo, através de obras do pintor Matisse e do qual os alunos já têm conhecimentos do ano anterior. Também com a Área Curricular de Educação Física na qual se procedeu à sensibilização do tema referido no concurso, pelo rastreio ao monóxido de carbono na comunidade escolar. Ainda com o Programa Nacional de Saúde Escolar²⁵¹

III.2.2.1.2. Desenvolvimento da Actividade

Para a actividade foi realizada a sua **planificação**²⁵² tendo em conta critérios de transdisciplinaridade e transversalidade, conteúdos, objectivos, metodologias/competências, recursos e avaliação das aprendizagens. Para cada aula foi organizada a sua planificação e reflexão, constam das planificações desta actividade **seis planificações**²⁵³ de aula e **seis reflexões**²⁵⁴

A actividade desenvolvida decorreu de 6 a 23 de Março de 2012. A data limite de participação foi até 31 de Março (o último dia do período seria dia 23 de Março).

Para além, da abordagem geral que já foi referida, foram construídos recursos de apoio à actividade: **Ficha de trabalho**²⁵⁵, **PowerPoint**²⁵⁶ e **Ficha de Apoio**²⁵⁷

²⁴⁹ Anexo XIV: Regulamento do concurso “Fumar porque não se deve fazer”

²⁵⁰ Anexo XV: Orientações para o professor do concurso “Fumar porque não se deve fazer”

²⁵¹ Anexo XVI: Programa Nacional de Saúde Escolar

²⁵² Apêndice XVI: Planificação da actividade: “O Papel da Imagem na Comunicação”

²⁵³ Apêndice XVII: seis planificações da actividade: O Papel da Imagem na Comunicação”

²⁵⁴ Apêndice XVIII: seis Reflexões da actividade: O Papel da Imagem na Comunicação”

²⁵⁵ Apêndice XIX: Ficha de Trabalho: O Papel da Imagem na Comunicação” (Pesquisa)

A organização da actividade realizou-se da seguinte forma:

- **1ª Aula (45min)** - Apresentação da proposta de trabalho e entrega de uma ficha de trabalho que serviu de apoio à pesquisa do tema do concurso (aula realizou-se numa sala de informática com acesso à internet para a pesquisa).
- **2ª Aula (90min)** - Apresentação de conteúdos programáticos e início da actividade.
- **3ª, 4ª e 5ª Aula (18min)** - Desenvolvimento da proposta de trabalho.
- **6ª Aula (90min)** - Finalização e entrega dos trabalhos e ficha de trabalho da primeira que acompanhou o desenvolvimento da tarefa. Realização da auto-avaliação de 2º período (último dia de aulas do 2º período).

III.2.2.1.3. Outros Contornos da Actividade

Participar num concurso implica sujeitar-se a cumprir determinados parâmetros e regras de aceitação. Cada trabalho de aluno foi acompanhado do modelo A e B²⁵⁸, que corresponde à autorização do professor responsável e à autorização dos Encarregados de Educação.

Para a escola ficar com uma cópia dos trabalhos dos alunos, é necessário que o professor peça uma autorização à direcção para se realizar cópias a cores. É necessário preparar o envio da correspondência devidamente identificada e registada com aviso de recepção.

Para além do que possa parecer simples revela-se muito trabalhoso e exaustivo, porque é necessário cumprir prazos. Para isso os alunos têm de se responsáveis na entrega das autorizações o que não aconteceu em algumas situações por distração do aluno (foi necessário telefonar ao aluno). Todo este processo foi realizado na semana de avaliações do 2º período, dado que a Unidade Didáctica terminou no último dia de aulas.

Apesar de algumas adversidades e contratempos, todos os trabalhos foram enviados e a escola recebeu, um mês depois, a escola recebeu o **convite** para presenciar a entrega dos prémios e o **certificado de participação** de cada aluno.

²⁵⁶ Apêndice XX: Apresentação de conteúdos e proposta de trabalho da unidade Didáctica: O Papel da Imagem na Comunicação.

²⁵⁷ Apêndice XXI: Ficha de apoio aos conteúdos programáticos da UD: “O Papel da Imagem na Comunicação”

²⁵⁸ Anexo XVII: Modelo A e B. Concurso “Fumar porque não se deve fazer”

III.2.2.1.4. Apresentação do Resultado Final dos Trabalhos

Os trabalhos apresentados são o produto final da Unidade Didáctica: “O Papel da Imagem na Comunicação”. Com Participação no concurso “Fumar porque não se deve fazer” na Modalidade de Desenho, promovido pela Liga Portuguesa Contra o Cancro, Núcleo Regional do Centro.



Ilustração LIX - Trabalhos Finais (9º ano). Unidade Didáctica: O Papel da Imagem na Comunicação.
Concurso “Fumar porque não se deve fazer”²⁵⁹

²⁵⁹ Anexo XVIII: Registo de trabalhos “O Papel da Imagem na Comunicação”, concurso “Fumar porque não se deve fazer”

III.2.3. Aulas Observadas, de Núcleo de Estágio, pela Autora deste Relatório

A professora estagiária observou cinco aulas assistidas, leccionadas pelos colegas estagiários. Os colegas de núcleo de estágio, por sua vez, observaram duas aulas assistidas da autora deste relatório.

Das aulas assistidas realizou-se a sua reflexão e disponibilizou-se aos colegas.

A reflexão teve como base de orientação os pontos referidos no “*Guia de orientações das aulas assistidas*” (referido anteriormente), tendo em conta também outros aspectos relevantes como a estrutura e contexto da organização da aula, da turma, dos conteúdos, contexto social, características dos alunos, etc, que fossem alvos de observação e intuição, assim como baseada na própria experiência profissional e pessoal da própria professora estagiária.

III.2.3.1. Aulas Observadas, pela Professora Estagiária ao Núcleo de Estágio

As **Cinco aulas Observadas** às turmas dos colegas de núcleo de estágio foram nas áreas curriculares de Arte e Design e Educação Visual do 7º e 8º ano, conforme descreve a tabela mais detalhadamente.

Tabela XXVII - Aulas Observadas, pela Professora Estagiária ao Núcleo de Estágio

AULAS OBSERVADAS, PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA AO NÚCLEO DE ESTÁGIO					
NÚMERO	NOME	ÁREA CURRICULAR	ANO	DURAÇÃO	DATA
1ª aula Observada	Francesco Pignatelli	Arte e design	8º	90 minutos	28/10/2011
2ª aula Observada	Ana Jesus	Educação Visual	7º	90 minutos	03/11/2011
3ª aula Observada	Márcia Pereira	Educação Visual	7º	90 minutos	08/11/2011
4ª aula Observada	Francesco Pignatelli	Arte e design	8º	90 minutos	27/01/2012
5ª aula Observada	Rita Pereira	Educação Visual	7º	90 minutos	15/03/2012

PRIMEIRA AULA - Professor Estagiário Francesco Pignatelli

A turma do colega de núcleo de estágio era constituída por 27 alunos, apenas metade da turma frequentava a área curricular de Arte e Design (semestral) e havia uma permuta com outra oferta formativa no semestre seguinte. Durante a aula observada, foi elaborada uma reflexão²⁶⁰ e debatida no final da aula. Mais tarde foi-lhe fornecida para que constituísse um documento válido para a reflexão individual e progresso do seu desempenho.

Apenas será aqui referido um *breve apontamento da reflexão da actividade lectiva*, visto que a reflexão está disponível em apêndice. Sendo assim, pode-se dizer que a aula abriu horizontes para futuras aulas assistidas de ambas as partes, do colega e da professora

²⁶⁰ Apêndice XXII: Reflexão nº 1 - Francesco Pignatelli

estagiária. Apesar de ser uma das primeiras experiências do colega, a aula decorreu com normalidade e sempre que necessário foi apoiado oportunamente pelo Orientador Cooperante. Em relação aos pontos referidos no guia de orientações das aulas assistidas foram na maioria cumpridos, apesar de ter revelado algumas dificuldades em determinadas intervenções. Como ponto negativo aponta-se alguma falta de sensibilidade para as características individuais da turma e que de certa forma guiam a aula e a conduta profissional. Como ponto positivo principal, o respeito mútuo e tratou os alunos de forma justa e equitativa, fomentou o desenvolvimento do ensino-aprendizagem pela promoção da reflexão e motivação/interesse pelos conteúdos da área curricular.

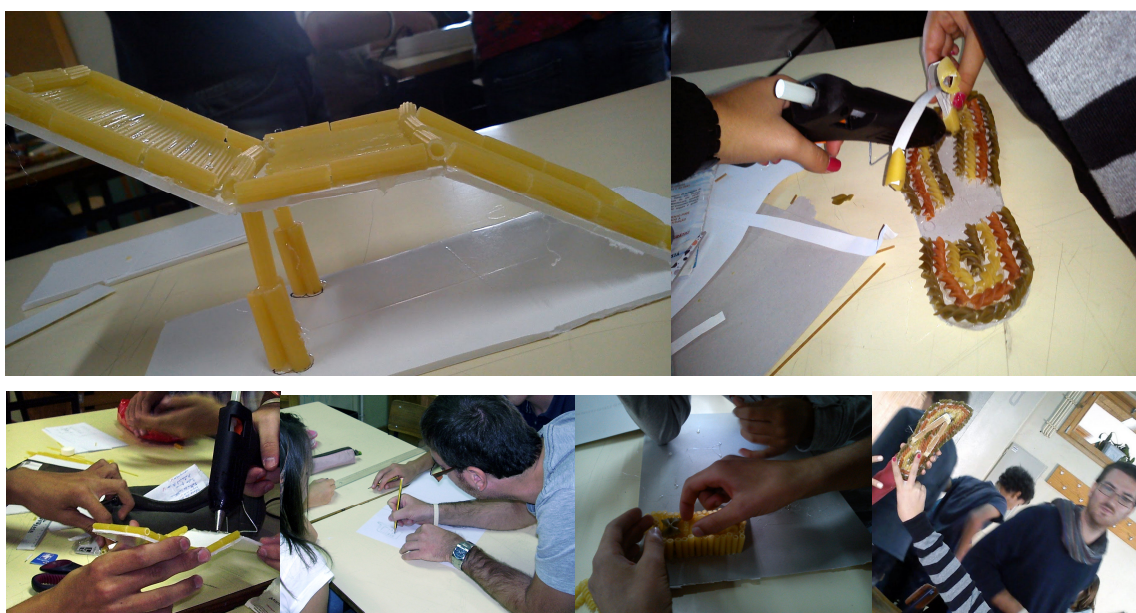


Ilustração LX - Registo fotográfico da aula observada ao núcleo de estágio - Francesco Pignatelli²⁶¹

SEGUNDA AULA - Professora Estagiária Ana Jesus

A turma de estágio da colega era constituída por 28 alunos na área curricular de Educação Visual do 7º ano. Um dos alunos estava referenciado como aluno de NEES, necessitando de um plano individual e adequado às suas capacidades e aptidões. Verificou-se que o aluno exigia uma maior atenção por parte da professora e que apesar de um balanço muito positivo nesse sentido, a turma era demasiado numerosa para se disponibilizar tempo e atenção necessárias. Durante a aula observada, foi elaborada uma reflexão²⁶² e debatida no final da aula, a qual lhe foi disponibilizada para reflexão da sua actividade lectiva.

²⁶¹ As fotografias foram fornecidas e autorizada a sua publicação neste relatório, pelo colega de núcleo de estágio Francesco Pignatelli e estão disponíveis online no blog “Olhar Palmeiras” criado pelos núcleos de estágio C e D. As fotografias foram alteradas pela autora do relatório para salvaguardar a privacidade dos alunos.

²⁶² Apêndice XXIII: Reflexão nº 2 - Ana Jesus.

A reflexão da aula assistida da colega de núcleo de estágio encontra-se em apêndice deste relatório. No que consta aos pontos do guia de orientações das aulas assistidas foram cumpridos, apesar de ter revelado algumas dificuldades em determinadas circunstâncias.

Como **breve resumo da aula** pode-se dizer que a colega de núcleo de estágio, promoveu o trabalho autónomo dos alunos. Manteve a disciplina e um ambiente organizado, assim como um clima de bem-estar que favoreceu a aprendizagem. Respeitaram-se ritmos de aprendizagem e as necessidades de cada aluno. No entanto, deveria ter-se reforçado positivamente os alunos no desenvolvimento da unidade de trabalho, ser se mais flexível e dinâmica na adaptação do plano de aula, valorizar mais as intervenções dos alunos e relacionar as aprendizagens no final da aula com as da próxima. A professora estagiária geriu eficazmente o tempo de aula. Foi auxiliada sempre que necessário pelo Orientador Cooperante - que permaneceu sempre na sala de aula e entrevistou de forma oportuna.

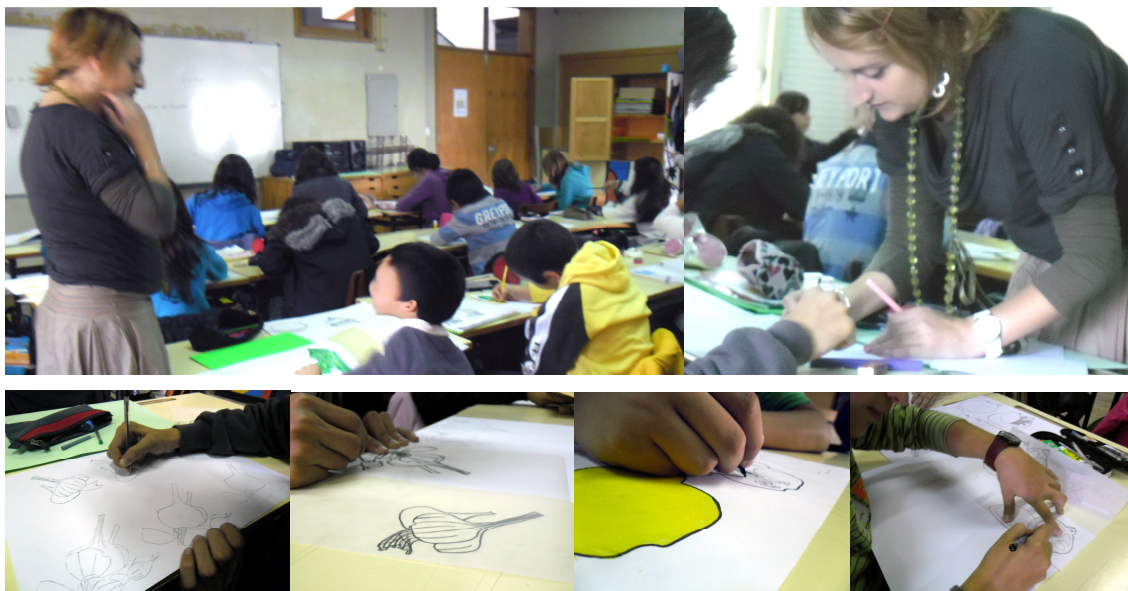


Ilustração LXI - Registo fotográfico da aula observada ao núcleo de estágio - Ana Jesus²⁶³

TERCEIRA AULA - Professora Estagiária Márcia Pereira

A turma de estágio da colega de núcleo de estágio era constituída por 13 alunos, na área curricular de Educação Visual do 7º ano.

Durante a aula observada produziu-se uma reflexão²⁶⁴ e debatida no final da aula, a qual lhe foi disponibilizada. A reflexão da aula assistida encontra-se em apêndice deste relatório.

²⁶³ As fotografias foram fornecidas e autorizada a sua publicação neste relatório, pela colega de núcleo de estágio Ana Jesus e estão disponíveis online no blog “Olhar Palmeiras” criado pelos núcleos de estágio C e D. As fotografias foram alteradas pela autora do relatório para salvaguardar a privacidade dos alunos.

²⁶⁴ Apêndice XXIV: Reflexão nº 3 - Márcia Pereira

Em **síntese da aula Observada** no que consta aos pontos do guia de orientações das aulas assistidas foram todos cumpridos, apenas de ressaltar que lhe faltou dar um feedback mais positivo aos alunos pelo trabalho desenvolvido de forma a motivá-los ainda mais. A professora estagiária recorreu a métodos eficazes na transmissão de conhecimentos, de forma clara e relaxada, com uma postura tranquila que favoreceu a aprendizagem e concentração. Em alguns momentos foi auxiliada pelo Orientador Cooperante, proporcionando-lhe um aperfeiçoamento da actividade profissional. Manteve uma relação de respeito mútuo com os alunos, um ambiente organizado e disciplinado, o que propiciou uma aprendizagem harmoniosa e uma atitude e postura adequadas. Tendo em vista, as características da turma e respectivo comportamento, a sua experiência profissional em outro ciclo de estudos revelou-se uma mais-valia no seu desempenho.

QUARTA AULA - Professor Estagiário Francesco Pignatelli

Como já foi referido na primeira assistência à aula do colega de núcleo de estágio, e apenas para relembrar e contextualizar a turma era constituída por 27 alunos, apenas metade da turma frequentava a área curricular de Arte e Design (semestral) e havia uma permuta com outra oferta formativa no semestre seguinte.

Durante a aula observada foi elaborada uma reflexão²⁶⁵ e debatida no final da aula. A reflexão da aula assistida encontra-se em apêndice deste relatório, sendo de considerar sucinta apreciação da prestação do professor estagiário.

Nesta apreciação à aula observada ao colega de estágio seria inevitável a comparação com a primeira aula a que foi observada, porque entre as duas passaram-se alguns meses. Esta aula constituiu a última aula do semestre com a respectiva turma. O professor estagiário revelou uma considerável evolução e progresso, na postura, na atitude e interacção com os alunos. Circulou com maior regularidade pela sala de aula, foi mais sensível e atencioso às necessidades individuais. Estimulou o desenvolvimento harmonioso da aula, manteve os alunos ocupados e conscientes das tarefas a realizar. Estabeleceu parâmetros de avaliação e orientações para o desenvolvimento das diversas técnicas. Foi marcada pela espontaneidade, intervenção e interacção com a turma, e na relação de professor-aluno e vice-versa. Apesar de alguma dificuldade em manter a disciplina e controlo da aula (tarefa muito dificultada pelas características da turma), houve uma clara evolução nesse sentido. No progresso do desenvolvimento da actividade lectiva, salienta-se a utilização de uma linguagem mais clara, audível, fluída e adaptada aos alunos. O Orientador Cooperante apoiou o professor estagiário sempre que necessário, proporcionando-lhe desenvolver competências e adquirir uma maior consciência sobre as suas atitudes, postura, etc.

²⁶⁵ Apêndice XXV: Reflexão nº 4 - Francesco Pignatelli



Ilustração LXII - Registo fotográfico da aula observada ao núcleo de estágio - Francesco Pignatelli²⁶⁶

QUINTA AULA - Professora Estagiária Rita Ribeiro

A área curricular da colega de núcleo de estágio foi Educação Visual, 7º ano.

Durante a aula Observada, foi elaborada uma reflexão²⁶⁷ e debatida no final da aula. A reflexão da aula assistida encontra-se em apêndice deste relatório.

A aula foi Observada pela Orientadora Supervisora, Profª Doutora Fátima Caiado, directora de curso do 2º ciclo de estudos, ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na Universidade da Beira Interior (UBI)

No que consta aos pontos do guia de orientações das aulas assistidas foram cumpridos, apesar de ter revelado algumas dificuldades na valorização das intervenções relevantes dos alunos e no uso de uma linguagem mais clara e audível.

Sintetizando a Professora Estagiária mostrou sempre uma atitude e postura profissional, adaptadas às circunstâncias e a cada situação individualmente, no envolvimento do processo de ensino-aprendizagem, apesar de algumas dificuldades que são perfeitamente justificáveis e compreensíveis visto tratar-se de um estágio, momento no qual ainda não há um grande aperfeiçoamento da prática lectiva. A aula decorreu com normalidade, o Professor Tutor interveio sempre que se revelou necessário para que a professora estagiária usufrísse de uma formação ajustada às necessidades e valorização do seu processo de aprendizagem.

²⁶⁶ As fotografias foram fornecidas e autorizada a sua publicação neste relatório, pelo colega de núcleo de estágio Francesco Pignatelli e estão disponíveis online no blog “Olhar Palmeiras” criado pelos núcleos de estágio C e D. As fotografias foram alteradas pela autora do relatório para salvaguardar a privacidade dos alunos.

²⁶⁷ Apêndice XXVI: Reflexão nº 5 - Rita Ribeiro

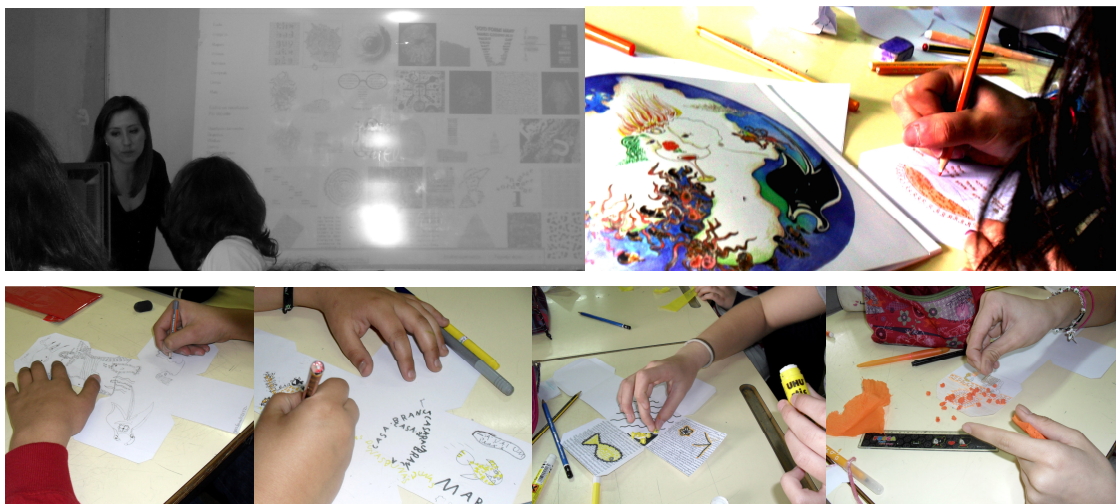


Ilustração LXIII - Registo fotográfico da aula observada ao núcleo de estágio - Rita Ribeiro²⁶⁸

III.2.3.2. Aulas da Autora deste Relatório, Observadas pelo Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio assistiu à actividade lectiva da professora estagiária **duas** vezes, como poderemos ver detalhadamente na tabela que se segue.

Tabela XXVIII - Aulas da Autora do Relatório, Observadas pelo Núcleo de Estágio

AULAS DA AUTORA DO RELATÓRIO, OBSERVADAS PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO					
NÚMERO	NOME	ÁREA CURRICULAR	ANO	DURAÇÃO	DATA
1ª aula Observada	Ana Jesus	Educação Visual	9º	45 minutos	13/03/2012
2ª aula Observada	Francesco Pignatelli			90 minutos	23/03/2012

PRIMEIRA AULA - Professora Estagiária Ana Jesus

A aula Observada, que a colega Ana Jesus esteve presente teve a duração de 45 minutos (Terça-feira), da qual foi concretizada uma reflexão²⁶⁹ e discutida no final da aula, também com o Orientador Cooperante. A reflexão consta dos anexos do relatório.

Foram alistados como pontos positivos a complacente intersecção com as alunas e circulação pela sala de aula, o relacionamento das aprendizagens com as anteriores e um bom relacionamento e empatia com a turma. Nos pontos negativos, recomenda melhorar o método de organização em sala de aula e aumentar o tom de voz. Refere ainda outro ponto e com o qual a professora estagiária não concorda que era dar entre 10 a 15 minutos para arrumação da sala de aula e materiais. Sendo uma turma com dificuldades de concentração e que perdem algum tempo no início da aula para iniciar a tarefa, numa aula de 45 minutos, não

²⁶⁸ As fotografias foram recolhidas pela autora do relatório na aula a que assistiu da colega de estágio Rita Ribeiro. As fotografias foram alteradas pela autora do relatório para salvaguardar a privacidade dos alunos.

²⁶⁹ Anexo XIX: Reflexão nº1 - Ana Jesus

haveria tempo para a turma realizar nada em concreto. Sendo assim, a professora estagiária e em reflexão com o Orientador Cooperante estipularam como estratégia de ensino-aprendizagem em que nestas aulas de curta duração não se alertasse a turma da hora de saída. Tendo resultados muito positivos e enriquecedores para a turma. Outro dos pontos negativos que a colega referiu foi em relação ao método de organização da turma, afirmando que não havia controlo da turma, parecendo uma afirmação um pouco agressiva sem conhecer as características as turmas, que a própria refere que estão numa faixa etária complicada ou de transição para a vida adulta de indecisão como Jean Piaget refere nos estádios de desenvolvimento, e que a turma é constituída só por alunos do sexo feminino, a afirmação da colega parece um pouco contraditória com os factos anteriormente citados.



Ilustração LXIV - Aula observada do núcleo de estágio - Ana Jesus²⁷⁰

SEGUNDA AULA - Professor Estagiário Francesco Pignatelli

A aula Observada, que o colega Francesco presenciou foi de 90 minutos, dois blocos de aula e último dia de aulas do segundo período (23 de Março de 2012) com entrega e finalização da unidade didáctica - O Papel da Imagem na Comunicação. Realizou-se também a respectiva auto-avaliação dos alunos. Desta aula assistida foi elaborada uma **reflexão**²⁷¹ do colega de núcleo de estágio a qual foi debatida no final da aula também com o Orientador Cooperante. A reflexão consta dos anexos do relatório.

Foram realçados como pontos fortes a atmosfera criativa e harmoniosa, o diálogo e interacção com os alunos e uma certa atitude “maternal”, a utilização de recursos variados e ainda a interdisciplinaridade da actividade. Em relação aos pontos negativos destacou que os objectivos e métodos de avaliação deveriam ser comunicados com maior ênfase à turma, para

²⁷⁰ A fotografia é da autoria da professora estagiária e a qual tem autorização de registo fotográfico dos respectivos encarregados de educação dos alunos.

²⁷¹ Anexo XX: Reflexão nº 2 - Francesco Pignatelli

os relembrar que estão a ser avaliados e ainda em relação à avaliação, a professora estagiária deveria estar mais atenta no registo na ficha de avaliação durante a aula e não só em determinadas alturas. Neste âmbito é de referir que os pontos negativos apontados são de extrema relevância mas justificados pela exigência constante da turma no acompanhamento das actividades.



Ilustração LXV - Aula observada do núcleo de estágio - Francesco Pignatelli²⁷²

III.2.4. Reuniões

As reuniões a que a professora estagiária esteve presente consistiram em reuniões do Grupo de Artes Visuais, do Departamento de Expressões, do Conselho de Turma e dos Núcleos de Estágio de Artes Visuais. Todas as reuniões são consolidadas em acta.

Dada a importância na dinamização das reuniões, tanto nas referidas como em outras que possivelmente surgirão no futuro profissional do docente, dependendo da organização da escola, fomentam-se sempre a importância de assuntos relevantes para o desenvolvimento e progresso da carreira docente e o bom funcionamento da comunidade escolar.

²⁷² As fotografias são da autoria da professora estagiária e a qual tem autorização de registo fotográfico dos respectivos encarregados de educação dos alunos.

No que respeita às reuniões de núcleo de estágio, e como já foi referido no capítulo anterior, apesar de serem dois núcleos de estágio, na prática funcionava como se fosse só um porque o Orientador Cooperante era o mesmo. Foram realizadas três reuniões lavras em acta, apesar de muitas mais se terem realizado de forma informal.

III.2.4.1. Reuniões do Núcleo de Estágio

Em relação às reuniões do núcleo de estágio, constam em anexo deste relatório três actas. Constituíram pontos fundamentais de discussão e reflexão dos momentos da actividade lectiva do estagiário.

A **primeira reunião**²⁷³ realizou-se no início do ano lectivo (8 de Setembro de 2012), ficou registado, em acta, as directrizes de funcionamento e exigências da PES na Escola Secundária Quinta das Palmeiras durante o ano lectivo. Os pontos principais definiram que cada estagiário ficaria a leccionar uma turma que o Orientador Cooperante, com o mínimo de seis blocos de aulas assistidas e dois blocos de aulas assistidas aos colegas de núcleo de estágio, com as respectivas reflexões. A avaliação consistiria em dois momentos, o primeiro no início do segundo período com a entrega do que já constituía o dossier de estágio e o segundo com a sua entrega final.

A **Segunda reunião**²⁷⁴ foi a 19 de Outubro de 2011, na qual o Orientador Cooperante focou a importância do envolvimento dos estagiários com a comunidade escolar, como enriquecimento da actividade docente. Foi facultada documentação da avaliação do desempenho da actividade lectiva do estagiário e as respectivas orientações dessa avaliação, que poderiam ser alterados de acordo com as orientações vindas da UBI. Foram dadas indicações sobre a organização das actividades extracurriculares.

A **Terceira reunião**²⁷⁵ foi a 7 de Dezembro de 2011. Refere a importância e relevância das avaliações de final de período dos alunos e a sua reflexão. A considerar as grelhas de avaliação das unidades de trabalho, da observação da aula, dos domínios da avaliação e das fichas de auto-avaliação dos alunos. Foi realçado o blog criado pelos estagiários de Artes Visuais e o seu compromisso em divulgar os trabalhos dos alunos.

A importância destas reuniões fornecerá ao estagiário orientações fulcrais e enriquecedoras para o seu desempenho como docente.

²⁷³ Anexo XXI: Primeira acta da reunião do núcleo de estágio

²⁷⁴ Anexo XXII: Segunda acta da reunião do núcleo de estágio

²⁷⁵ Anexo XXIII: Terceira acta da reunião do núcleo de estágio

III.3. Actividades Extra Curriculares

As actividades extra curriculares são projectos e acções que promovem a interacção do aluno e do professor com a comunidade educativa em diversas áreas de formação. Fomentando-se numa interacção transdisciplinar e transversal a todas as áreas curriculares. Cada uma delas pode interagir com as demais acções a desenvolver na escola e que constituem a **Relação de Projectos da Escola**²⁷⁶ A professora estagiária integrou dois projectos da escola:

- **Ateliê de Expressões:** concurso “Presépios e Árvores de Natal” e no concurso “Fumar porque não se deve fazer”;
- **Saúde Escolar**, da Equipa Interdisciplinar de Educação para a Saúde e Educação Sexual, com a participação no concurso “Fumar porque não se deve fazer” na sensibilização da comunidade escolar sobre os malefícios do tabaco.

Para além dos projectos propostos por cada Grupo Disciplinar existem outras actividades paralelas que podem ou não ser desenvolvidas nesses projectos, a título de exemplo temos as exposições das unidades didácticas, visitas de estudo, etc.

As principais actividades extra curriculares foram desenvolvidas no Grupo de Artes Visuais.

III.3.1. Actividades do Grupo de Artes Visuais/Núcleo de Estágio

O Grupo de Artes Visuais elaborou o **Plano Anual de Actividades**²⁷⁷ com a colaboração do respectivo núcleo de estágio. Em linhas gerais é formulado pela seguinte dinamização de actividades ao longo do ano:

- Exposição de trabalhos;
- Apoio aos demais Grupos de Ensino;
- Semana das Artes e da Cor;
- Ateliê de Expressões;
- Visitas de estudo;
- Criação de um Blogue (núcleo de estágio)

As actividades extra curriculares promoveram a interacção com a comunidade educativa e o desenvolvimento de competências em vários domínios.

²⁷⁶ Anexo XXIV: Relação de Projectos - Ano Lectivo 2011/12

²⁷⁷ Anexo XXV: Plano Anual de Actividades do Grupo de Artes Visuais - 2011/12

A professora estagiária dinamizou e colaborou em exposições de trabalhos, no apoio a outros Grupos de Ensino (Educação Física), na Semana das Artes e da Cor, no Ateliê de Expressões e na dinamização do blogue de núcleo de estágio.

III.3.2. Exposições

As exposições realizadas pela professora estagiária promoveram a divulgação das unidades didácticas desenvolvidas com a turma de estágio, tanto a nível de aulas observadas/cooperação como de aulas assistidas. Ainda na colaboração com outras actividades e interacção com o projecto Ateliê de Expressões e a actividade da Semana das Artes e da Cor. Desta forma temos a concretização de três exposições:

- Concurso “Presépios e Árvores de Natal”;
- Unidade Didáctica: “Perspectivas Cavaleira e Isométrica”;
- Semana das Artes e da Cor: Unidades didácticas - “Claro-Escuro/Luz-Cor” e “O Papel da Imagem na Comunicação”.

III.3.2.1. Concurso “*Presépios e Árvores de Natal 2011*”

A exposição concurso de “*Presépios e Árvores de Natal*” realizou-se na superfície comercial do SerraShopping. O concurso foi patrocinado pela entidade, Lions Clube da Cova da Beira e em colaboração com o Clube do Professor da Covilhã. Participaram todas as escolas com 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da cidade da Covilhã e da freguesia do Tortosendo.

A Escola secundária Quinta das Palmeiras concorreu com vários presépios e recebeu uma menção honrosa pela exposição de uma das árvores de Natal, das seis que foram a concurso²⁷⁸ As actividades foram dinamizadas pelo Grupo de Artes Visuais, os projectos Ateliê de Expressões e ATL.

A professora estagiária cooperou na montagem da exposição pelo projecto Ateliê de Expressões. Nas imagens, que se seguem, poderemos observar o desenvolvimento da actividade.

²⁷⁸ Anexo XXV: Cartazes concurso “Presépios e Árvores de Natal”



Ilustração LXVI - Exposição concurso "Presépios e Árvores de Natal" (SerraShopping)²⁷⁹

III.3.2.2. Unidade Didáctica: "Perspectivas Cavaleira e Isométrica"

A exposição da unidade didáctica "Perspectiva Cavaleira e Isométrica" foi no âmbito da divulgação dos trabalhos desenvolvidos pela turma de estágio, das aulas assistidas da professora estagiária. Realizou-se na escola: biblioteca da escola e no átrio principal do Bloco A. Divulgou-se a actividade no blog da biblioteca²⁸⁰ e no blogue do núcleo²⁸¹ de estágio de Artes Visuais.



Ilustração LXVII - Blog da Biblioteca ESQP (becre-palmeiras.blogs.sapo.pt)

²⁷⁹ As fotografias pertencem à autora do relatório

²⁸⁰ <http://becre-palmeiras.blogs.sapo.pt>

²⁸¹ <http://olharpalmeiras.blogspot.com>

Para a exposição, fizeram-se as respectivas etiquetas de identificação da exposição²⁸² e da identificação dos alunos. Resultaram 14 trabalhos expostos com os respectivos estudos para o entendimento da evolução do processo ensino-aprendizagem.

A comunidade educativa aderiu à iniciativa com entusiasmo e interesse, elogiou a actividade que teve um balanço muito positivo, como poderemos verificar nas imagens que se seguem.



Ilustração LXVIII - Exposição "Perspectivas Cavaleira e Isométrica" - Átrio do Bloco A²⁸³



²⁸² Apêndice XXVII: Etiqueta de identificação da exposição - perspectiva cavaleira e isométrica.

²⁸³ As fotografias pertencem à autora do relatório



Ilustração LXIX - Exposição "Perspectivas Cavaleira e Isométrica" - Biblioteca²⁸⁴

III.3.2.3. Semana das Artes e da Cor "Artíris": Unidades didáticas - "Claro-Escuro/Luz-Cor" e "O Papel da Imagem na Comunicação"

A exposição decorreu na superfície comercial SerraShopping no âmbito das actividades desenvolvidas pelo Grupo de Artes Visuais na Semana da Cor "Artíris".

A professora estagiária colaborou com a exposição de trabalhos desenvolvidos pela turma de estágio, em duas unidades didáticas: "*Claro-Escuro/Luz-Cor*" e "*O papel da Imagem na Comunicação*" (aulas assistidas). Nesta última foram executadas as etiquetas de identificação²⁸⁵ da unidade didáctica pela professora estagiária. A Semana das Artes e da Cor pretendia que o uso de uma só cor em cada painel, desta forma as cores escolhidas foi o Azul e o Amarelo.

A seguir apresentam-se algumas imagens da exposição das duas unidades didáticas, na qual participaram colegas de núcleo de estágio Ana Jesus, Rita Ribeiro e Francesco Pignatelli.



Ilustração LXX - Exposição da unidade didáctica "Claro-Escuro/Luz-Sombra" (SerraShopping)²⁸⁶

²⁸⁴ As fotografias pertencem à autora do relatório

²⁸⁵ Apêndice XXVIII: Etiquetas de identificação, da exposição "O Papel da Imagem na Comunicação"

²⁸⁶ As fotografias pertencem à autora do relatório



Ilustração LXXI - Exposição "O Papel da Imagem na Comunicação" (SerraShopping)²⁸⁷

²⁸⁷ As fotografias pertencem à autora do relatório

III.3.3. Apoio ao Grupo de Educação Física - “Semana Mudasti”

O Grupo de Educação Física dinamizou uma actividade de promoção a hábitos de vida saudáveis/promoção da saúde nos dias 13 a 17 de Fevereiro de 2012, à qual foi dada o nome de “Semana Mudasti” (Movimento Único Desportivo Alimentar e de Saúde para Ti).

O grupo disciplinar pediu a colaboração do meio educativo para organizar e divulgar a actividade. Desta forma, a professora estagiária executou os cartazes de divulgação dos rastreios à tensão arterial e ao monóxido de carbono²⁸⁸ Este último que contribui para a sensibilizar a comunidade educativa dos malefícios do tabaco que se enquadrou na transversalidade com a unidade didáctica “O Papel da Imagem na Comunicação” pela participação da turma de estágio no concurso “Fumar porque não se deve fazer”

A seguir poderemos ver os cartazes de divulgação, cujo cabeçalho foi elaborado pela colega de núcleo de estágio Ana Jesus, que também colaborou na divulgação das actividades desenvolvidas pelo Grupo de Educação Física.

A actividade teve muita aderência por parte da comunidade educativa com um balanço muito positivo em todas as actividades.



Ilustração LXXII - Cartazes de divulgação dos rastreios à tensão arterial e ao monóxido de carbono “Semana Mudasti” (Grupo de Educação Física)²⁸⁹

²⁸⁸ Apêndice XXIX: Cartazes de divulgação dos rastreios à tensão arterial e ao monóxido de carbono

²⁸⁹ Cartazes foram elaborados pela autora do relatório e em colaboração com a colega Ana Jesus

III.3.4. Semana das Artes e da Cor - “ARTÍRIS”

As actividades tiveram a organização do Grupo de Artes Visuais, com a colaboração do respectivo núcleo de estágio e Departamento de Expressões: Grupo de Educação Física. Ainda a colaboração do Grupo de Filosofia.

A actividade da Semana das Artes e da Cor - “Artíris”²⁹⁰ - teve inspiração nas cores do arco-íris, do qual deriva o nome da semana das Artes e da Cor. Decorreu na semana de 16 a 23 de Abril com actividades na escola e no centro comercial SerraShopping na cidade da Covilhã. Cada dia da semana correspondeu a uma cor: cores neutras, vermelho, cor de laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.

Esta actividade foi integrada nas Comemorações do 25º aniversário da Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Inteirou diversas actividades: Workshops; Animação (envolvendo as outras disciplinas/expressões); Tertúlia com artista (s) contemporâneo (s); Exposição dos trabalhos (desenvolvidos ao longo do 1º e 2º Período). Estas actividades articularam-se em quatro momentos fomentados ao longo da semana:

- 1º - Exposição de Trabalhos monocromáticos em painéis verticais - afixação diária p/cor, até completar os 7 painéis com as 7 cores do arco-íris;
- 2º - Conferências “Simbologia da Cor” dinamizada pelo grupo de Filosofia, no auditório do centro comercial SerraShopping; conferência “Arte Urbana” dinamizada pelo núcleo de estágio de Artes Visuais.
- 3º - Workshop de desenho ao vivo - figura humana. Alunos do 9º ano de Educação Visual. Local: SerraShopping;
- 4º - Ginástica Rítmica com recurso a fita coloridas - 7 cores do arco-íris. Alunos do 3º ciclo de Educação Física/Dança, etc.



Ilustração LXXIII - Semana das Artes e da Cor - “Artíris”²⁹¹. Cartazes de divulgação do programa das actividades na escola e no SerraShopping²⁹²

²⁹⁰ Anexo XXVII - Programa “Artíris”

²⁹¹Anexo XXVII: “Artíris, Cartazes de divulgação do programa das actividades na escola e no SerraShopping. Os cartazes de divulgação das actividades foram executados pela colega de núcleo de estágio Ana Jesus.

Os **objectivos** da actividade pretenderam:

- Comemorar os 25 anos da Escola Quinta das Palmeiras;
- Divulgar o trabalho dos alunos, no âmbito das Artes Visuais - 3ºCiclo/Secundário. “Escola Viva” - a escola, espaço de aprendizagem, partilha e crescimento.
- Sensibilizar a comunidade para importância da Cor no comportamento humano.
- Dinamizar a superfície comercial SerraShopping.
- Estimular o gosto e a Criatividade.
- Travar o abandono escolar.
- Fomentar a interacção, participação e envolvimento da comunidade em geral, em eventos de interesse público.
- Promover a educação/formação no meio.

Esta actividade foi uma das principais e mais trabalhosas do Grupo de Artes Visuais. Teve um grande impacto no meio educativo e fora da comunidade educativa. A professora estagiária colaborou na organização e na participação das actividades.

A participação na Semana das Artes e da Cor por parte da professora estagiária fundamentaram-se na:

- Cooperação na montagem e desmontagem da exposição monocromática no SerraShopping. Contribuiu com duas unidades de trabalho da turma de estágio: Cor-Luz/Gradação de Nitidez/ Claro-Escuro e O Papel da Imagem na Comunicação, com a participação no concurso “Fumar porque não se deve fazer” (aulas assistidas);
- Colaboração com a colega de núcleo de estágio Márcia Pereira, dinamizadora da palestra “Arte Urbana”;
- Workshop de desenho ao vivo - figura humana. Com a turma de estágio de Educação Visual.

III.3.4.1. Exposição de Trabalhos Monocromáticos (Cores do Arco-Íris)

A exposição de trabalhos monocromáticos decorreu na superfície Comercial SerraShopping entre os dias 16 a 23 de Abril de 2012. A exposição pretendeu a divulgação ao público em geral dos trabalhos desenvolvidos nas áreas das Artes Visuais na ESQP.

A afixação dos trabalhos efectuou-se em painéis verticais, cada painel destinava-se a uma cor das sete cores do arco-íris que o grupo disciplinar criou e ordenou.

²⁹² Os cartazes foram executados pela colega de núcleo de estágio Ana Jesus

A execução da exposição foi dinamizada pelo Grupo de Artes Visuais e pelo respectivo núcleo de estágio, na qual esteve presente a professora estagiária (com a afixação de duas unidades de trabalho na cor azul e na cor amarela) os colegas Ana Jesus, Rita Ribeiro e Francesco Pignatelli, assim como na respectiva desmontagem no dia 23 de Abril.

Para ilustrar o trabalho desenvolvido podemos ver as imagens que se seguem que falam por si só!



Ilustração LXXIV - Exposição "Artiris" Grupo de Artes Visuais (SerraShopping)²⁹³

III.3.4.2. Palestra “Arte Urbana e o Wool”

A palestra sobre “Arte Urbana e o Wool” decorreu no 18 de Abril de 2012 (quarta-feira) no âmbito da Semana das Artes e da Cor dinamizada pela colega de estágio Márcia Pereira.

²⁹³ As fotografias pertencem à autora do relatório

Referindo primeiramente uma certa contextualização do tema. Wool Festival de Arte Urbana é uma iniciativa da empresa Formas Efémeras, em parceria com a Câmara Municipal da Covilhã e financiada pela Direcção-Geral das Artes. A responsabilidade é de três pessoas e duas delas foram os oradores da palestra: Pedro Seixo Rodrigues e Elisabet Carceller.

A professora estagiária colaborou na actividade pela recepção dos convidados e pelo registo da palestra através da gravação de vídeo (material disponibilizado pela ESQP).

A actividade teve como público-alvo a comunidade educativa que aderiu à iniciativa com fervor e curiosidade, como poderemos verificar nas imagens que se seguem.



Ilustração LXXV - Palestra "Arte Urbana e Wool" dinamizada por: Márcia Pereira²⁹⁴

III.3.4.3. Workshop de Desenho ao Vivo - Figura Humana (Turma de Estágio)

O Workshop de Desenho ao vivo desenvolveu-se no âmbito da Semana das Artes e da Cor, que pretendeu com a participação dos alunos do 9ºano de Educação Visual no desenho ao vivo de um modelo na superfície comercial SerraShopping durante a hora de aula, os alunos deslocaram-se a pé e acompanhados pelos professores (Orientador Cooperante e professora estagiária). A professora estagiária colaborou na actividade com o Orientador Cooperante.

Este Workshop teve duas fases, a primeira consistiu na preparação dos alunos durante as aulas de Educação Visual (3 blocos de 45 min), os próprios alunos eram os modelos. A segunda fase foi o Workshop no SerraShopping durante aproximadamente 70 minutos.

²⁹⁴ As fotografias foram obtidas do site: <http://olharpalmeiras.blogspot.com>. Excepto a fotografia do lado direito superior que pertence à autora do relatório.

Na primeira fase, a fase de preparação da actividade em sala de aula poderemos ver nas imagens que se seguem alguns contornos da actividade. Foram abordadas as proporções do corpo humano, a noção de volume (que já conheciam), entre outros contornos. Os alunos revelaram-se empenhados, mas apreensivos dada a dificuldade da tarefa. No decorrer das aulas adoptaram uma postura mais confiante e progrediram bastante tendo em conta a experiência em desenho do corpo humano ao vivo e a faixa etária dos alunos.

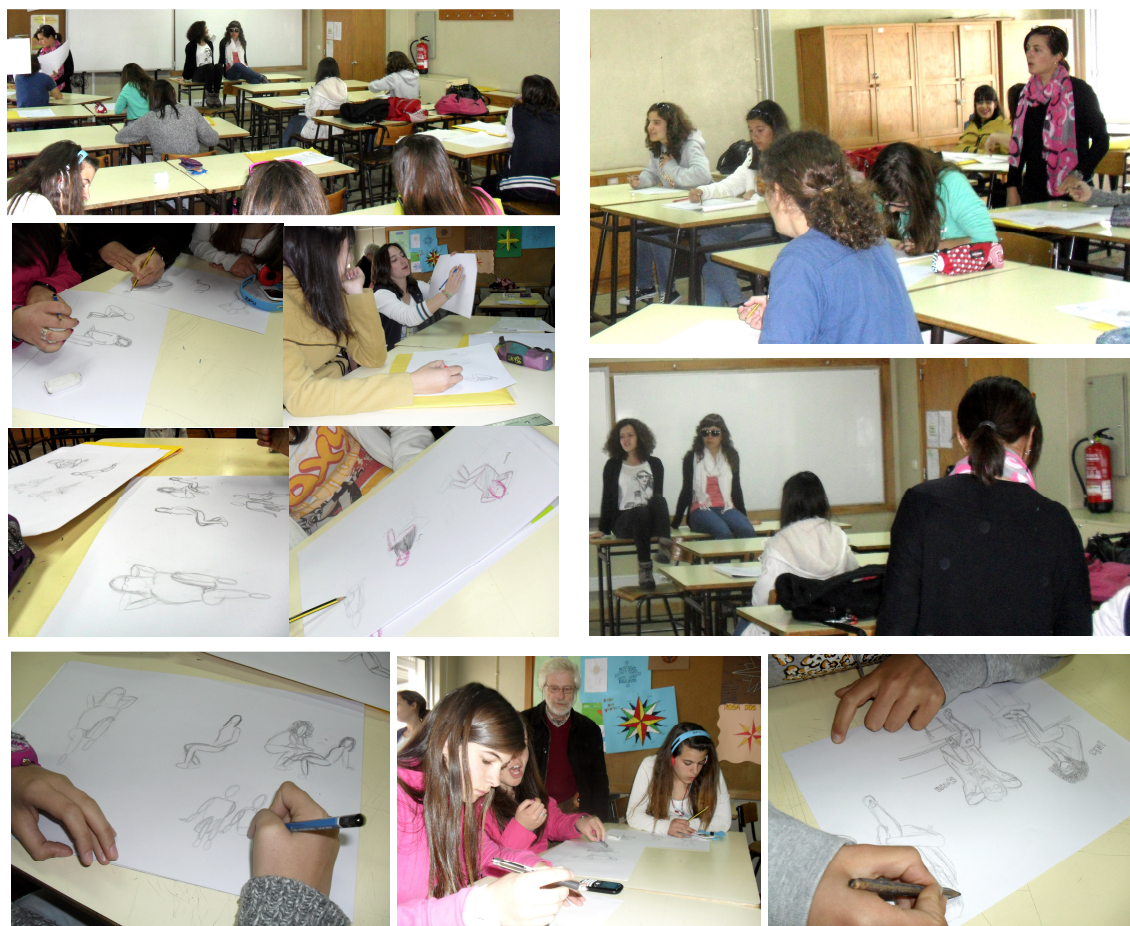


Ilustração LXXVI - Desenho ao vivo - corpo humano (aulas de preparação)²⁹⁵

A segunda fase da actividade foi a participação da turma de estágio no Workshop na superfície comercial SerraShopping no dia 23 de Abril de 2012. Os alunos aderiram à iniciativa que teve um balanço muito positivo.

Como poderemos verificar pelas imagens que a seguir se apresentam, os alunos desenhavam sentados no chão com vários materiais riscadores, enquanto tinham o modelo à sua frente numa base superior ao nível do chão. No final os trabalhos foram deixados nessa base para que o público pudesse observar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

²⁹⁵ As fotografias pertencem à autora do relatório



Ilustração LXXVII - Workshop de desenho ao vivo - Figura Humana (SerraShopping)²⁹⁶

²⁹⁶ As fotografias pertencem à autora do relatório

III.3.5. Ateliê de Expressões

O Ateliê de Expressões é um projecto da escola e dinamizado por dois elementos do Grupo de Artes Visuais, que tem como objectivo a interacção dos meios artísticos com a comunidade educativa e na participação de concursos que possam ser relevantes para a mesma. Funcionava todas as quartas-feiras de tarde e aberto a toda comunidade educativa.

A professora estagiária participou nesse projecto em dois momentos, o primeiro foi pelo concurso de “Presépios e Árvores de Natal” no final do primeiro período, exposto no superfície comercial SerraShopping. Como poderemos ver nas próximas imagens, a árvore de Natal elaborada pela professora estagiária compreendeu materiais recicláveis (quadros elaborados em anos anteriores) por falta de verba para a iniciativa. O aproveitamento de outros trabalhos de alunos anteriores para outro fim constituiu uma mais-valia no desenvolvimento da actividade, assim como criativa.



Ilustração LXXVIII - Ateliê de Expressões - Concurso "Presépios e Árvores de Natal"²⁹⁷

²⁹⁷ As fotografias pertencem à autora do relatório

A segunda participação no Ateliê de Expressões foi a continuação do desenvolvimento dos trabalhos da turma de estágio, aquando da unidade didáctica “O Papel da Imagem na Comunicação” participação no concurso “Fumar porque não se deve fazer” que constituiu uma estratégia eficaz para adiantar os trabalhos finais para a entrega no concurso, como podermos verificar pelas imagens.



Ilustração LXXIX - Ateliê de Expressões - Concurso "Fumar porque não se deve fazer"²⁹⁸

III.3.6. Blogue do Núcleo de Estágio - “Olhar Palmeiras”

O núcleo de estágio estipulou a criação e dinamização de um Blogue de divulgação dos trabalhos e actividades desenvolvidas pelo núcleo. Permitiu a divulgação de trabalhos e actividades desenvolvidas pelas seis turmas dos estagiários. Contribuindo para a interacção da dinâmica de conhecimentos e câmbios de ideias.

O Blogue tem o seguinte endereço: <http://olharpalmeiras.blogspot.com>. Foi divulgado o seu endereço na escola com a imagem gráfica que se apresenta abaixo.



Ilustração LXXX - Blog do núcleo de estágio “Olhar Palmeiras”²⁹⁹

A professora estagiária divulgou no blog todas as actividades desenvolvidas com a turma de estágio: exposição dos trabalhos das unidades didáctica das aulas assistidas e exposições.

²⁹⁸ As fotografias pertencem à autora do relatório

²⁹⁹ Dinamizado pelo núcleo de estágio de Artes Visuais

Conclusões

A prática de ensino supervisionada realizou-se no primeiro e segundo período escolar, foram os dois grandes momentos de reflexão e evolução na formação pedagógica da professora estagiária. Como se tivessem, construído duas pontes com travessia a um futuro profissional mais adaptado às inúmeras circunstâncias que irão surgir. Apesar de ter sido uma curta experiência, proporcionou desde o início ao fim a exercitação das capacidades a vários níveis e uma enriquecedora formação para a tomada de decisões.

Como já foi dito, os dois grandes momentos de reflexão consistiram no final de cada período com os resultados dos trabalhos dos alunos e de todo o envolvimento com a comunidade educativa. Pode-se referir outro grande momento de reflexão e o terceiro que é o resultado deste registo, que inevitavelmente retoma a momentos e circunstâncias concretas vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

A. Reflexão do Primeiro Grande Momento da Análise dos Resultados da Actividade Lectiva (1º período)

No início do período sentiu-se um certo impacto ao entrar na sala de aula devido à pouca experiência como docente e também pelo facto dessa experiência ter sido um tanto traumática ao nível de controlo e estabilização de uma turma, mas também devido a algumas dificuldades na expressão de ideias e algum nervosismo.

Com o decorrer das aulas e ao longo do período foi-se ganhando gradualmente mais à vontade com a turma e desenvolveu-se uma melhor relação com esta, o que levou a algum progresso nas competências de envolvimento com os alunos e à superação gradual das dificuldades referidas.

Inicialmente foi apenas observada a actividade lectiva do Orientador Cooperante, colaborando-se nas actividades propostas, colocando dúvidas sobre a prática lectiva e reflectindo-se sempre sobre cada aula. As aulas observadas no início do ano lectivo, no primeiro período, foram essenciais para a compreensão de aspectos fundamentais que permitiram depois a actividade lectiva, tendo como referência a postura de um profissional. Essas aulas serviram de guia de reflexão interior e de modelo para o futuro profissional. Ao observar e colaborar nas actividades o estágio proporcionou oportunidades valiosas e ofereceu muitos conhecimentos essenciais para o progresso e desenvolvimento da prática lectiva.

No final do período a professora estagiária foi convidado a contribuir mais profundamente e directamente com a turma e com a actividade lectiva com 20 blocos de 45 minutos de aulas assistidas.

Nas aulas assistidas e de acordo com o referido nas reflexões de cada aula foram gradualmente sendo superadas algumas dificuldades, particularmente ao nível de colocação de voz, capacidade de circulação pela sala de aula, ritmo de exposição de conteúdos e interacção com os alunos. A relação de proximidade com os alunos proporcionou progresso no desenvolvimento profissional, quer ao nível de sensibilização das características e necessidades da turma e individuais de cada aluno, quer pela necessidade de flexibilidade das planificações, e estratégias de superação de dificuldades. Foi também relevante ao nível de crescimento pessoal, o que é um forte contributo para o desenvolvimento eficiente da prática lectiva. De facto, a atitude e postura perante uma turma são aspectos essenciais porque o docente é um educador e um exemplo da sociedade, um modelo a seguir, pelo que é necessário ter consciência que certas circunstâncias podem influenciar o aluno em determinados comportamentos. A responsabilidade de educar e ensinar está patente na actividade lectiva e deve ser encarada com um grande profissionalismo, sem esquecer a componente “humana”. Assim, cada aluno deve ser considerado como um indivíduo, sem esquecer o seu contexto sociocultural, exigências do programa, da disciplina e regulamento interno da escola.

Muitos são os factores que proporcionam a aprendizagem, sabendo-se que não há um modelo perfeito, visto o docente também ser um ser humano e como tal, ter as suas lacunas. No entanto deverá tentar-se ser coerente nas atitudes de acordo com o exigido pelos diversos factores que envolvem a actividade lectiva. Por vezes representar como um actor, com certas reservas e imparcialidade, mas receptivo e motivante para a plateia.

É fundamental que o professor estagiário realize um estágio pedagógico de modo a promover um futuro profissional mais eficiente, visto que o período de estágio lhe proporciona experiências valiosas com o privilégio do acompanhamento de um profissional com experiência lectiva que servirá como orientador da sua prática lectiva. O progresso e desenvolvimento do estagiário nesta actividade surgem assim através de um exemplo, das reflexões partilhadas e da interiorização e envolvimento no meio, essenciais para o sucesso profissional. Os alunos que se educam e ensinam serão o sucesso do nosso futuro.

O Orientador Cooperante, durante todo o período da actividade lectiva, esteve sempre disponível, com uma “mente aberta” a novas aprendizagens e flexível perante as necessidades que foram surgindo, manteve-se sempre atento e compreensivo em todas as circunstâncias, mantendo uma atitude profissional até nos momentos mais tensos e problemáticos, sendo por isso um exemplo positivo para os professores estagiários. Para além de um bom profissional é um ser humano bastante compreensivo e receptivo às necessidades individuais dos estagiários. Apoiou todas as aulas, incentivou o trabalho de estágio e reflectiu sempre com o estagiário sobre as aulas, fossem elas observadas ou assistidas. A orientação de cada aula foi realizada sempre antes e depois de cada aula, e sempre que se revelou necessário, fosse para apoio na avaliação de trabalhos dos alunos ou até mesmo para actividades que envolveram o meio escolar, ou outras situações relevantes.

B. Reflexão do Segundo Grande Momento da Análise dos Resultados da Actividade Lectiva (2º período)

Durante o 2º período procedeu-se à planificação e reflexão sobre a actividade lectiva. As aulas assistidas decorreram com normalidade e foram muito enriquecedoras para o desenvolvimento das competências associadas ao desempenho da actividade profissional.

Tal como referido na reflexão do 1º período as aulas observadas foram essenciais para uma compreensão e estabelecimento de um exemplo apropriado para uma maior eficácia no desenvolvimento da actividade lectiva.

Na observação do Orientador Cooperante adquiriram-se competências relevantes, e as aulas permitiram também construir uma base de apoio da experiência do 1º período, acrescida do aprendido nas aulas assistidas dos colegas de núcleo de estágio e na cooperação com o professor cooperante nas aulas da turma, realçando-se progresso e evolução nas principais lacunas detectadas anteriormente. A reflexão sobre essas lacunas tiveram o intuito de permitir o desenvolvimento pessoal e profissional e encontrar estratégias válidas para cada situação. Sentiu-se por isso maior auto-confiança e capacidade na resolução de imprevistos, assim como mais flexibilidade na adaptação às circunstâncias.

Ao nível da avaliação dos alunos, tanto em observação de aula como na avaliação das actividades, verificou-se progresso na sensibilidade necessária para avaliar com mais clareza de acordo com os parâmetros estabelecidos pela escola e adaptados à turma, assim como aos conteúdos e programa da Área Curricular. As planificações tornaram-se mais flexíveis e dinâmicas, o que proporcionou uma maior realização pessoal e profissional.

Considera-se que a experiência profissional um factor determinante para se adquirirem e desenvolverem determinadas competências. Não há uma forma perfeita de se leccionar mas é necessário que se cumpra e respeitem as exigências básicas que a profissão exige, compreendendo sempre que, apesar da proximidade que poderá existir entre aluno-professor, deverá manter-se sempre um certo distanciamento, de forma a manter a coordenação eficaz de cada papel nos intervenientes da acção. Contudo este distanciamento não pode ser demasiado óbvio e aparente aos olhos do aluno, sendo essencial para se manter a ordem e disciplina, o respeito mútuo e a valorização das relações.

Como referido, não há uma fórmula perfeita para esta função mas existem parâmetros que orientam a actividade e que deverão ser seguidos de modo a obter-se maior coerência e objectividade.

É natural que, no decorrer do desenvolvimento da actividade lectiva, se tenha gerado um certo envolvimento emocional, mas está na delimitação de limites o balanço necessário para que a prática lectiva seja produtiva tanto para o professor quanto para o aluno. Também não podemos esquecer que parte do nosso papel enquanto docentes é transmitir valores adequados à condição humana, com uma postura sempre profissional, mas mantendo a coerência.

Ao longo deste do segundo período lectivo a relação aluno-professor foi mais estreita, tendo-se estabelecido uma maior proximidade e confiança que favoreceu a aprendizagem e o envolvimento da turma nas actividades, contudo jamais se esqueceu que era necessário manter uma postura profissional estável, coerente e adaptada às circunstâncias, tendo-se procurado ultrapassar situações nas quais as atitudes desenvolvidas se mostraram menos adequadas.

As dificuldades apontadas nas reflexões das aulas assistidas foram exaustivamente trabalhadas para amenizar os seus efeitos colaterais. A utilização de uma linguagem mais adequada e uma maior eficácia na projecção de voz foram os principais focos de trabalho, procurando-se evoluir para melhorar o desempenho. Verificou-se progresso, resultado tanto do esforço pessoal quanto da experiência adquirida ao longo das aulas, no entanto a experiência é fundamental para continuar a evoluir neste campo. Outra dificuldade sentida referiu-se à relevância e importância devida às intervenções dos alunos, tendo-se compreendido que nem todas as intervenções dos alunos são de salientar e algumas devem até ser ignoradas; no entanto outras devem ser destacadas. Ambas as atitudes são benéficas ao processo ensino-aprendizagem, desde que balanceadas e fruto de uma reflexão quase imediata, mas baseada em conhecimentos já adquiridos, do melhor procedimento a seguir.

A unidade de trabalho que se realizou no 2º período, diversa da anterior (1º período), na forma da abordagem de conteúdos, pela participação num concurso, pela transdisciplinaridade e transversalidade proporcionado ao aluno novas experiências e diversidade nas actividades, impulsionando a competição, troca de ideias, encadeamento de conhecimentos e abertura ao meio envolvente.

O Orientador Cooperante esteve sempre presente e atento a todas as fases deste processo (estágio pedagógico), orientou, reflectiu conjuntamente cada aula, antes e depois destas, apontou circunstâncias e factores a melhorar ou a salientar, promovendo apoio sempre com empenho e dedicação. Promoveu também a motivação e foi incansável no desempenho do seu papel, proporcionando aprendizagens não só profissionais mas também pessoais de realce. Tanto nas aulas observadas como nas aulas assistidas, o Orientador Cooperante destacou sempre aspectos importantes e valiosos para a postura e atitude no desenvolvimento da prática lectiva. Esteve sempre disponível, mostrando-se compreensivo e receptivo a novas abordagens no processo ensino-aprendizagem.

O 2º período foi importante para enraizar conceitos, reflectir sobre o progresso e atitudes no decorrer das planificações e reflexões aula após aula, que levaram a uma interiorização das atitudes e proporcionaram uma melhoria no desempenho. Foi essencialmente positivo para estabelecer a ligação entre aulas e mostrou-se revelador para o entendimento da evolução da turma no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão e Reflexão Final

O papel do professor é mutável e susceptível a adaptações, mas regido por determinadas atitudes e posturas adequadas às conjunturas e à compreensão, na prática desta noção levou a experiências positivas e de grande interesse.

Nas práticas lectivas existem factores determinantes e relevantes para guiar a turma num caminho mais adaptado às suas características, sendo os factores psicológicos e as bases de conhecimentos adquiridos, em anos anteriores, essenciais para determinar esse rumo durante o ano lectivo. Deverá ter-se em conta factores psicológicos e as capacidades e aptidões gerais da turma, assim como as características individuais para conceber estratégias de superação de dificuldades adequadas à turma. Para uma conduta verdadeiramente eficaz deverá ter-se consciência e interiorizar esses factores, para conceber medidas eficazes.

O aluno é sempre colocado em primeiro plano, traçando-se estratégias como a utilização do reforço positivo dos trabalhos desenvolvidos, a motivação, e o apoio e incentivo do aluno para que este possa derrubar barreiras, no sentido de fragilizar fronteiras no seu progresso e favorecer a sua conduta no processo da sua aprendizagem, valorizando as suas capacidades e aptidões e elevando as suas atitudes e valores.

São amplamente valorizados factores transversais pois estes determinam influências na construção da personalidade do aluno, principalmente na faixa etária na qual decorreu a PES, muito susceptível a influências negativas e a condutas menos próprias, sendo esta uma fase de mudança e adaptação da estrutura fisiológica e psicológica, que abrange ainda uma decisão relevante no futuro profissional, pela escolha da área profissional a seguir no próximo nível académico (ensino secundário).

Apesar de algumas considerações no desenvolvimento da actividade lectiva, naturais neste processo da prática pedagógica que fomenta o encadeamento da teórica à prática, faz-se um balanço muito positivo no sentido de uma evolução relevante para o sucesso no futuro profissional. Sem esta experiência académica a prática lectiva seria uma tarefa encarada com maior dificuldade, sem a confiança e competências que a experiência de estágio gerou, proporcionando o desenvolvimento de aptidões e capacidades neste domínio profissional.

É fundamental realçar que as aprendizagens estabelecidas entre turma, comunidade escolar, Orientador Cooperante e núcleo de estágio, assim como as mais diversas experiências obtidas no estágio pedagógico, contribuíram fortemente para o progresso e evolução tanto no campo profissional, como no campo pessoal e a nível social.

Em conclusão, pode dizer-se que o desempenho da actividade lectiva amenizou certas dificuldades, sensibilizou para a importância da adequação e adaptação a determinadas circunstâncias e para a valorização do papel do professor no futuro do aluno.

A relação com o meio escolar foi uma mais-valia que proporcionou e facilitou a condução das aprendizagens tanto a nível de transdisciplinaridade como de transversalidade.

A aplicação de conhecimentos pedagógicos alcançados no primeiro ano do curso e através da experiência de vida, seja ela pessoal ou profissional noutras áreas, foram relevantes no decorrer do estágio e proporcionaram uma maior coerência no ensino-aprendizagem e noções da sua abrangência para o futuro.

As reflexões efectuadas relativamente às aulas assistidas foram fundamentais para a interiorização de noções e conceitos, assim como de práticas, mas particularmente para a compreensão do espírito no qual a actividade lectiva deve ser encarada e para os objectivos da profissão.

Bibliografia Geral

- Bandura, A. (1971) *Social learning theory*. New York (EUA): General Learning Press.
- Bruner, J. S. (1976). *Uma nova teoria da aprendizagem*. São Paulo (Brasil): Bloch.
- Dias, C., & Sousa, S. (2006). *Artes & manhãs: Educação visual 3º ciclo*. Carnaxide: Santillana-Constância.
- Dicionários Editora. (2001). *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (2010). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (16ª ed.). (A. F. Bastos, & L. Leitão, Trans.) Lisboa: Editorial Presença.
- Ernest, B. (1990). *El espejo mágico de maurits cornelis escher*. Berlin: Taschen.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ªed.)Rio de Janeiro (Brasil):Zahar.
- Gomes, P. T. (2007). *Desenho do Espaço*. Universidade de Lisboa. , Faculdade de Belas-Artes. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes.
- Lowenfeld, V. & Lambert, B (1969). *Creative and mental Growth*. (4ªed.). New York (EUA): Macmillan.
- Myers, D. G. (1994). *Psicologia*. Espanha: Médica Pan América.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto editora.
- Piaget, J. (1976). *A Situação das ciências do homem no sistema das ciências*. Lisboa: Bertrand.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Brasil: Pioneira.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Moraes.
- Sampaio, D. (2000). *Ninguém morre sozinho: O adolescente e o suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sousa, J. M., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Netgrafia Geral

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (s.d.). Obtido em 16 de Maio de 2012, de A3ES: <http://www.a3es.pt>
- Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica. (9 de Maio de 2012). Obtido em 21 de Maio de 2012, de APEVT: <http://www.apevt.pt/>
- Caiado, F. (24 de Março de 2009). *Blog de divulgação da obra de pintura/desenho de Fátima Caiado*. Obtido em 07 de Maio de 2012, de Pintura de Fatima Caiado: <http://pinturadefatimacaiado.blogspot.pt>
- Direcção-Geral da Educação. (s.d.). Obtido em 21 de Maio de 2012, de Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento: <http://www.dgidc.min-edu.pt>
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras.(2011/12). *Apresentação da escola: avaliação externa*.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (s.d.). Plataforma Moodle. Obtido em 2011/2012, de <http://esqpalmeiras-m.ccems.pt>
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (s.d.). Obtido em 2011/2012, de <http://www.quintadaspalmeiras.pt>
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (Maio de 2012). Obtido de Centro Tecnológico de Educação: <http://www.cteducacao.com>
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (Maio de 2012). Obtido em Maio de 2012, de Biblioteca da Escola Secundária Quinta das Palmeiras: <http://becre-palmeiras.blogs.sapo.pt>
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras.(2008/2011). *Relatório de auto-avaliação: Avaliação interna. (Observatório de Qualidade)*.Autonomia e Observatório de Qualidade.
- Fenprof. (s.d.). Obtido em Maio de 2012, de Federação Nacional dos Professores: <http://www.fenprof.pt>
- Governo da República Portuguesa. (2012). Obtido em Maio de 2012, de Governo de Portugal: <http://www.portugal.gov.pt>
- Ministério da Educação e Ciência. (22 de Maio de 2012). *Portal da DGAE*. Obtido em 22 de Maio de 2012, de Direcção geral da administração escolar: <http://www.dgrhe.min-edu.pt>
- Ministério da Educação e Ciência. (2008). *Inspeção-geral da educação e ciência*. Obtido em Maio de 2012, de <http://www.ige.min-edu.pt/>
- Texto Editores. (2004). Obtido em 22 de Maio de 2012, de Educação: <http://www.educacao.te.pt>
- Wool. (2012). *Festival de arte urbana na covilhã*. Obtido em 30 de Maio de 2012, de <http://www.woolfest.org>

Legislação Geral

- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/12). Critérios Gerais de Avaliação Ano lectivo de 2011/2012-Linhas Orientadoras.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/12). *Critérios de avaliação no grupo de artes visuais*.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/12). *Parâmetros de Avaliação de educação visual*.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/2012). *Projecto curricular de escola*. Covilhã.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2009-2013). *Projecto educativo*. Covilhã.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2008). *Regulamento interno*. Covilhã.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/12). *Regimento do conselho de turma*. Turma C, 9º ano. Direcção de Turma, Covilhã.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2011/12). *Terminologia de avaliação no ensino básico e Ensino secundário*.
- Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (17 de Novembro de 2010). *Portaria nº 1189/2010*. Diário da República, 1ª série - nº 223 , p. 5242 e 5243.
- Ministério da Educação. (4 de Maio de 1998). *Decreto-Lei 115-A/98*. Diário da República - I série-A, nº 102 .
- Universidade da Beira Interior. (21 de Março de 2007). *Despacho nº 5/2007: Regulamento dos estágios pedagógicos da universidade da beira interior*. Obtido em 2011, de UBI: [Http://www.ubi.pt](http://www.ubi.pt)
- Universidade da Beira Interior. (12 de Agosto de 2011). *Prática de ensino supervisionada do 2º ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre, ano lectivo 2011/12: Edital de distribuição dos estagiários por núcleos de estágio*. Obtido em Setembro de 2011, de UBI: www.ubi.pt
- Universidade da Beira Interior. (s.d.). *Regulamento de funcionamento 2º ciclo de estudos ao grau de mestre em ensino das artes visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário*. Obtido de Faculdade de Artes e Letras. Departamento de Comunicação e Artes.

Referências

- Afonso, A. J. (2002). *A(s) Autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público*. In L. Lima, & A. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização e neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 75-90
- António, N. (2009). *Educación 2021: Para una historia del futuro*. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 181-199.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá, & A. B. Vasco, Trans.) Amadora: McGraw-Hill, pp. 525-534
- Azevedo, J. (2007). *Ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Sistema educativo mundial*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 11-32
- Borges, M.I.P., "Introdução à psicologia do desenvolvimento", *Jornal de Notícias*, 1987, p.26
- Barret, M. (1982). *Educação pela arte, uma estratégia para a estruturação de um curso*. (I. C. Telmo, & I. B. Payo, Trans.) Lisboa: Editorial Presença, pp. 84-117
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional da educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica LDA, pp. 108-161
- Gonçalves, O. (1990). *Terapia comportamental: Modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Braga: Edições Jornal de Psicologia, pp. 71-84
- González-Pienda, J., Cabanach, R., Pérez, J. & Arias, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide, pp. 53-62
- Ministério da Educação. (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico 3º ciclo* (Vol. I). Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, pp. 5-44; 223-238
- Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora, pp. 29-31; 154-171; 178-188; 208-227; 252-268; 277-289; 289-290; 309-319; 339-351
- Morell, R. G. (1988). *Espacio, vision y en la pintura del siglo XX*. Valencia, Spain: Universida Politecnica de Valencia - SPUPV-88-453, pp. 121-138
- Schiffman, H. R. (2005). *Sensação e percepção* (5ª ed.). (L. A. Pontes, & S. Machado, Trans.) Rio de Janeiro, Brasil: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., pp. 122-140; 182-209
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hil, pp. 95-133; 140-151; 237-255;

Netgrafia

A Enciclopédia Livre. (15 de Maio de 2012). *Daniel Sampaio*. Obtido em 23 de Junho de 2012, de http://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Sampaio

Grupo Porto Editora. (2001). Obtido em 17 de Maio de 2012, de Wook: HYPERLINK "http://www.wook.pt" <http://www.wook.pt>

Metronewes. (05 de Janeiro de 2001). *Exposição de pintura no museu joaquim correia na marinha grande*. Obtido em 07 de Maio de 2012, de Metronewes: <http://www.metronews.com.pt/2011/01/05/exposicao-de-pintura-no-museu-joaquim-correia-na-marinha-grande/>

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2001). *Ajustamento do programa de educação visual 3º ciclo*. Obtido em Abril de 2011, de Biblioteca Digital: <http://sibme.min-edu.pt>

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (s.d.). *Curriculo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Obtido em 10 de Maio de 2012, de Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx, pp.15-26; 149-163

Ministério da Educação e Ciência. (26 de Março de 2012). *Revisão da estrutura curricular*. Obtido em 22 de Maio de 2012, de Governo de Portugal: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120326-mec-revisao-curricular.aspx>

Universidade da Beira Interior. (14 de Março de 2012). *Fátima maria gomes de oliveira caiado*. Obtido em 7 de Maio de 2012, de Universidade da Beira Interior: www.ubi.pt/SSL/Pagina_Pessoal.aspx?id=fmgoc

Wikipedia. (6 de Fevereiro de 2012). *Ilusão*. Obtido em 17 de Março de 2012, de wikipedia: "http://pt.wikipedia.org" <http://pt.wikipedia.org>

Wikipedia. (22 de Janeiro de 2012). *Covilhã*. Obtido em 25 de Maio de 2012, de Wikipedia. A enciclopédia livre: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Covilh%C3%A3>

Legislação

Assembleia da República. (30 de Agosto de 2005). *Lei n.º 49/2005*. Diário da República - I série-A, N.º 166 (Lei de Bases do Sistema Educativo), pp. 5122-5138.

Assembleia da República. (10 de Outubro de 1986). *Lei n.º 46/86*. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República. I série (Número 237), pp. 3067-3081.

Ministério da Educação e Ciência. (21 de Fevereiro de 2012). *Decreto Regulamentar n.º 26/2012*. Diário da República, 1.ª série - N.º 37 (Regime de avaliação do desempenho docente), pp. 855-861.

Ministério da Educação e da Ciência. (21 de Fevereiro de 2012). *Decreto-Lei n.º 41/2012*. Diário da República, 1.ª série — N.º 37 (Estatuto da carreira docente e avaliação do desempenho), pp. 829-855.

Ministério da Educação. (2 de Fevereiro de 2011). *Decreto-Lei n.º 18/2011*. Diário da República, 1.ª série, pp. 659-669.

Ministério da Educação e Ciência. (3 de Agosto de 2011). *Decreto-Lei n.º 94/2011*. Diário da República, 1.ª série - N.º 148 (Organização Curricular do Ensino Básico), pp. 4142-4150.

Ministério da Educação. (23 de Junho de 2010). *Decreto-Lei n.º 75/2010*. Diário da República, 1.ª série - n.º 120, pp. 2229-2237.

Ministério da Educação. (8 de Setembro de 2009). *Decreto-Lei n.º 220/2009*. Diário da República, 1.ª série - N.º 174, pp. 6122-6124.

Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*. pp. 154-164.

Ministério da Educação. (22 de Abril de 2008). *Decreto-Lei 75/2008*. Diário da República, 1.ª série n.º 79, pp. 2341-2356.

Ministério da Educação. (18 de Janeiro de 2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Diário da República - I série-a, pp. 258-265.

Ministério da Educação. (3 de Fevereiro de 1989). *Decreto-Lei n.º 43/89*. Diário da República I-Série, n.º 29, pp. 456-461.

Ministério da Educação. (22 de Fevereiro de 2007). *Decreto-lei n.º 43/2007*. Diário da República, 1.ª série - N.º 38, pp. 1320-1328.

Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (17 de Novembro de 2010). *Portaria n.º 1189/2010*. Diário da República, 1.ª série - n.º 223, pp. 5242- 5243.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (24 de Março de 2006). *Decreto-Lei n.º 74/2006*. Diário da República - I Série-A, n.º 60, pp. 2242-2257.

Lista de Anexos

Devido ao elevado número de anexos, encontram-se gravados em CD/DVD na contra capa deste relatório.

Anexo I - Contrato de Autonomia (2007)

Anexo II - Projecto Educativo (2009/2013)

Anexo III - Projecto Curricular de Escola (2011/2012)

Anexo IV - Regulamento Interno (2008)

Anexo V - Revisão da Estrutura Curricular (26 de Março de 2012)

Anexo VI - Regimento do Conselho de Turma (2011-12)

Anexo VII - Planos; Perspectiva Cónica (fase 1 e 2); e Perspectiva Cilíndrica

Anexo VIII - Registo de trabalhos: malha métrica e isométrica

Anexo IX - Trabalhos finais - “Perspectivas Cavaleira e Isométrica” (exercício criativo): 2ª fase

Anexo X - Critérios Gerais de Avaliação -Linhas Orientadoras

Anexo XI - Terminologia de avaliação no ensino básico e ensino secundário

Anexo XII - Critérios de avaliação no grupo de Artes Visuais

Anexo XIII - Parâmetros de Avaliação de Educação Visual

Anexo XIV - Regulamento do concurso “Fumar porque não se deve fazer”

Anexo XV - Orientações para o professor do concurso “Fumar porque não se deve fazer”

Anexo XVI - Programa Nacional de Saúde Escolar

Anexo XVII - Modelo A e B. Concurso “Fumar porque não se deve fazer”

Anexo XVIII - Registo de trabalhos “O Papel da Imagem na Comunicação”, concurso “Fumar porque não se deve fazer”

Anexo XIX - Reflexão nº1 - Ana Jesus

Anexo XX - Reflexão nº 2 - Francesco Pignatelli

Anexo XXI - Primeira acta da reunião do núcleo de estágio

Anexo XXII - Segunda acta da reunião do núcleo de estágio

Anexo XXIII - Terceira acta da reunião do núcleo de estágio

Anexo XXIV - Relação de Projectos - Ano Lectivo 2011/12

Anexo XXV - Plano Anual de Actividades do Grupo de Artes Visuais - 2011/12

Anexo XXVI - Cartazes concurso “Presépios e Árvores de Natal”

Anexo XXVII - Programa “Artíris”

Anexo XXVIII: “Artíris”, Cartazes de divulgação

Anexos dos Apêndices - Caracterização dos Intervenientes da Prática de Ensino Supervisionada e da Organização/Escola e Comunidade

Anexo XXIX - O Currículo Vitae Alda Amaro

Anexo XXX - Despacho nº 5/2007, de 21 de Março: Regulamento dos estágios pedagógicos da universidade da beira interior

Anexo XXXI - Protocolo de Cooperação entre a Universidade da Beira Interior e a Escola Secundária com 3º ciclo Quinta das Palmeiras - Covilhã

Anexo XXXII - Regulamento MEAV

Anexo XXXIII - Curriculum Vitae Dr. Professora Fátima Caiado

Anexo XXXIV - Edital de distribuição dos estagiários por núcleos de estágio

Anexo XXXV - Relatório de Auto-Avaliação Interna

Anexo XXXVI - Apresentação da escola: avaliação externa.

Lista de Apêndices

Devido ao elevado número de apêndices, encontram-se gravados em CD/DVD na contra capa deste relatório.

Apêndice I - Caracterização dos Intervenientes da PES e da Organização/Escola e Comunidade

Apêndice II - Autorização de Registo Fotográfico

Apêndice III - Planificação da actividade: “perspectivas cavaleira isométrica”

Apêndice IV - PowerPoint (perspectivas cavaleira e isométrica)

Apêndice V - Ficha de apoio (Perspectivas cavaleira e isométrica)

Apêndice VI - Ficha de apoio (Escala de ampliação/redução)

Apêndice VII - Proposta de trabalho “Perspectivas” em malha métrica e isométrica

Apêndice VIII - Ficha de registo de observação de aula

Apêndice IX - Reflexão nº1, nº2 e nº3

Apêndice X - Proposta de trabalho “Perspectivas cavaleira e isométrica” (exercício criativo)

Apêndice XI - Reflexões das aulas assistidas nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº9, nº10, nº11, nº12 e nº13

Apêndice XII - Ficha de auto-avaliação dos alunos

Apêndice XIII - Avaliação da actividade - “Perspectiva cavaleira e isométrica” (1ª fase e 2ª fase)

Apêndice XIV - Planificação Trimestral

Apêndice XV - Planificação Anual

Apêndice XVI - Planificação da actividade: “O Papel da Imagem na Comunicação”

Apêndice XVII - seis planificações da actividade: “O Papel da Imagem na Comunicação”

Apêndice XVIII - seis Reflexões da actividade: “O Papel da Imagem na Comunicação”

Apêndice XIX - Ficha de Trabalho: O Papel da Imagem na Comunicação” (Pesquisa)

Apêndice XX - Apresentação de conteúdos e proposta de trabalho da unidade Didáctica: O Papel da Imagem na Comunicação.

Apêndice XXI - Ficha de apoio aos conteúdos programáticos da UD: “O Papel da Imagem na Comunicação”

Apêndice XXII - Reflexão nº 1 - Francesco Pignatelli

Apêndice XXIII - Reflexão nº 2 - Ana Jesus

Apêndice XXIV - Reflexão nº 3 - Márcia Pereira

Apêndice XXV - Reflexão nº 4 - Francesco Pignatelli

Apêndice XXVI - Reflexão nº 5 - Rita Ribeiro

Apêndice XXVII - Etiqueta de identificação da exposição - perspectiva cavaleira e isométrica

Apêndice XXVIII - Etiquetas de identificação, da exposição “O Papel da Imagem na Comunicação”

Apêndice XXIX - Cartazes de divulgação dos rastreios à tensão arterial e ao monóxido de carbono